Colección
Háblame de TIC 5

Prácticas de lectura y escritura en la era digital

Denise Hernández y Hernández
Daniel Cassany
Rocío López González
(Coordinadores)

Editorial Brujas

Háblame de TIC

Prácticas de lectura y escritura en la era digital

Volumen 5

Háblame de TIC

Prácticas de lectura y escritura en la era digital

Volumen 5

Denise Hernández y Hernández
Daniel Cassany
Rocío López González
(Coordinadores)

Editorial Brujas SOCIALTIC

Diseño de cubierta: Sandra Karina Ordóñez

Formación y revisión editorial: Héctor Hugo Merino Sánchez

Coordinadores de la serie: Miguel A. Casillas Alvarado y
Alberto Ramírez Martinell

Este libro es producto de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad (RED-LDU), conformada por investigadores, académicos y estudiantes de diversas instituciones de educación superior nacionales y del extranjero.

Hernández y Hernández, Denise
Prácticas de lectura y escritura en la era digital / Denise Hernández y Hernández ; Daniel Cassany ; Rocío López González ; coordinación general de Denise Hernández y Hernández ; Daniel Cassany ; Rocío López González. - 1a ed . - Córdoba : Brujas ; México : Asociación Civil Social TIC, 2018.
230 p. ; 21 x 14 cm. - (Háblame de Tic / Ramírez Martinell, Alberto ; Casillas Alvarado, Miguel Angel; 5)

ISBN 978-987-760-110-7

1. Educación Superior. I. Hernández y Hernández, Denise, coord. II. Cassany, Daniel, coord. III. López González, Rocío, coord. IV. Título.
CDD 410

© Editorial Brujas
© SOCIALTIC

ISBN de la versión impresa: 978-987-760-110-7

ISBN de la versión digital: 978-987-760-111-4

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

La comercialización de la versión impresa es exclusiva de la Editorial Brujas. Por estar en creative commons, la versión digital puede ser descargada de forma gratuita. http://www.hablamedetic.org

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa e interior, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa del editor.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

1° Edición 2018.
Impreso en Argentina
en coedición con Social TIC, Asociación Civil.

www.socialtic.org

@hablamedetic

ENCUENTRO Grupo Editor
Editorial Brujas
Pluma Libre
Miembros de la CÁMARA ARGENTINA DEL LIBRO

www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar
Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616- Pasaje España 1486 Córdoba–Argentina.

Contenido

Prólogo

Leer y escribir en la era digital

Miguel A. Casillas Alvarado
Alberto Ramírez Martinell 9

Presentación

Las TIC en los contextos escolares

Denise Hernández y Hernández
Daniel Cassany
Rocío López González 15

I. Empleo de recursos tecnológicos con propósitos de enseñanza

1. El aprovechamiento de prácticas letradas digitales en Educación Secundaria Obligatoria: acercamiento etnográfico en un instituto de Barcelona

Francisco Martínez-Ortega
Boris Vázquez-Calvo 29

2. Lectura en Internet. Habilidades para la búsqueda y gestión de información en estudiantes de bachillerato
Ma. Alejandra Gasca Fernández
Frida Díaz Barriga Arceo 53

3. Entornos de escritura académica y epistémica como sistemas de actividad distribuida en situaciones de inmersión
Gerardo Hernández Rojas 75

4. Análisis y tratamiento informático de texto
Alberto Ramírez Martinell 101

5. El procesador de textos y el video: herramientas para favorecer la regulación de los procesos de escritura en el aula
Blanca Araceli Rodríguez Hernández 121

II. Usos escolares y vernáculos de los recursos digitales

6. Uso de Internet por estudiantes de telesecundaria de contexto indígena
Amanda Cano Ruíz 145

7. Aprender una lengua extranjera en línea
Liudmila Shafirova 171

8. Redes sociales, prácticas letradas e identidad(es): el caso de Facebook. Una aproximación al estado del arte
Alfonso Vargas Franco 193

Semblanzas 217

Prólogo

Leer y escribir en la era digital

Miguel A. Casillas Alvarado
Alberto Ramírez Martinell

> Una vez adquirido el hábito de la lectura (adquirido la mayor parte de las veces durante la juventud), no se abandona con facilidad. Por muy cerca que se tenga a mano YouTube, los videojuegos en 3D o lo que sea, alguien con el hábito de la lectura leerá espontáneamente en cuanto disponga de tiempo (y aunque carezca de él). Si existen esas personas, aunque solo se trate de una de cada veinte, no me preocupa el futuro de la novela ni de los libros, como tampoco me preocupa especialmente lo que ocurre de momento con el libro electrónico. Ya sea en papel o a través de una pantalla (o por transmisión oral, como sucedía en *Fahrenheit 451*), el formato no importa. Basta con seguir leyendo.
>
> Murakami, H. (2017). *De qué hablo cuando hablo de escribir.* Barcelona: Tusquets-Editorial Planeta; p. 75.

LAS VOCES QUE HACE UNOS AÑOS GRITABAN ALARMADAS QUE era inminente el final del libro impreso y de su lectura, que con el advenimiento y uso masivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se estaba destruyendo la escritura, hoy pueden constatar que estaban equivocadas y que sus miedos estaban anclados en los modos convencionales de leer y de escribir atrapados en soportes tradicionales.

Con las TIC los recursos de comunicación se han multiplicado y diversificado. Nunca como en la era contemporánea se habían publicado libros tanto en papel como en soporte electrónico. Cada vez hay más lectores y promotores de la lectura, independientemente del soporte del texto. Los lectores hoy en día acceden en todo momento y lugar a múltiples textos de formatos variables, desde mensajes breves de texto plano en el teléfono móvil, hasta textos densos, largos y enriquecidos por hipervínculos y multimedia en blogs, lectores de *e-books* o en bibliotecas digitales.

La escritura ha ampliado su espectro y diversificado sus expresiones. Millones de usuarios de redes sociales se comunican con textos de todo tipo y calidad, haciendo públicos sus estados de ánimo o posturas políticas; también expresan sus preferencias artísticas, culturales o culinarias. Los lectores de hoy escriben, y lo hacen todos los días en cualquier momento, inclusive al manejar; hay burlas y críticas constantes sobre cómo hordas de personas absortas en su celular se desplazan sin cuidar su andar por atender los mensajes que reciben en su móvil. Incluso, en diversas ciudades, se han implementado infracciones y/o campañas para alertar sobre lectores distraídos que chocan con postes o cruzan de modo imprudente las calles.

Los puristas podrían decir que se ha popularizado la escritura y que se está distorsionando la manera correcta de escribir; y claro, ahora millones de ciudadanos (no expertos en letras) crean

contenido, difunden sus ideas y las discuten en espacios abiertos; escriben lo que quieren usando las palabras que prefieren sin ninguna restricción. En la era contemporánea las formas de leer y de escribir se han diversificado, no sólo porque la autoría de los textos se haya ampliado hacia diversos grupos y clases sociales, sino porque la escritura está adoptando formas muy diversas en las pantallas y los teclados, que han superado la vieja dicotomía *correcto-incorrecto* para buscar registros más o menos *adecuados* a cada intercambio. Hay además nuevas expresiones literarias, basadas en la reapropiación del texto, como hace Cristina Rivera Garza, los de la acción poética o los que escriben #poetuits al crear textos breves, textos compartidos o textos elaborados de manera colectiva.

El uso de las TIC supone el dominio del código y, por decirlo de una manera coloquial, ahora ocurre una doble desventaja dada la condición de analfabetismo: no sólo no se domina el código y no se tiene acceso a los bienes culturales y espacios comunicativos tradicionales, sino que en el entorno de la cultura digital ocurre una doble discriminación y aumenta el grado de marginalidad. No se trata solamente de un manejo pobre de la escritura, sino de la habilidad para *moverse* en los entornos virtuales y comprender las convenciones de comportamiento y de interacción en el mundo digital. La acción de escribir en soportes digitales está acompañada por la corrección automática de fallas ortográficas o de sintaxis, que hasta cierto punto permite a las personas —que desconocen las reglas del lenguaje— poder enmendar ciertos errores básicos, aunque la calidad que ofrecen los programas actuales todavía tenga lagunas importantes –que se irán mejorando en el futuro—.

Enseñar a leer y a escribir en entornos digitales no es trivial ni puede seguir siendo resultado del azar. Se requiere de una orientación didáctica y del desarrollo de disposiciones

particulares en los individuos. La reflexión sobre el funcionamiento sistémico del cuerpo socializado y del conocimiento incorporado a partir de lo digital —es decir, el *habitus* digital de las personas— tendrá que ser considerada como elemento central para replantear lo que entendemos por leer y escribir en un mundo digital.

Los entornos virtuales exigen formas, estrategias, posturas y conocimientos diferentes a los que usualmente se necesitan para leer y escribir con soporte de papel, impreso o manual. No cabe duda de que el tema debe ser estudiado desde distintas aristas, tanto desde el punto de vista de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), enfocados al estudio de la lectura y escritura como actividades sociales ligadas a contextos, propósitos y momentos específicos; como desde el enfoque de la Literacidad Digital, entendida como el conjunto de habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital, a su manejo y a la adopción de una postura crítica para la selección, valoración y discriminación de fuentes de información. Las reflexiones de este libro servirán de insumo para la comprensión de las perspectivas de estudio asociadas a la literacidad.

Cuando en 2014 Marcelo Ferrero, director de Editorial Brujas, aceptó convertirse en el editor del primer volumen de la serie *Háblame de TIC*, no podíamos imaginar que este proyecto crecería en tópicos y autores como lo ha hecho hasta ahora. Desde entonces hemos publicado de forma constante cuatro trabajos organizados transversalmente de manera temática. En el primer volumen, publicado en 2014, incluimos textos enfocados a la reflexión sobre el papel de las TIC en la educación superior, así como sobre el capital tecnológico. En el libro de 2015 nos centramos en la reflexión del papel que juega Internet en la educación, dando paso a la colección de textos sobre educación virtual que nos ocuparon en el volumen publicado en 2016.

En este punto la serie *Háblame de TIC* maduró y evolucionó en dos sentidos. Primero, dejó de ser un proyecto editorial exclusivo de nuestras visiones, convidando a otros investigadores la coordinación de los números siguientes; y segundo, dejó de ser un proyecto centrado en las TIC y su impacto en educación superior para abrirse a otros niveles educativos. En el volumen 4, publicado en 2017, se presentaron las visiones de estudiantes y egresados de programas de posgrado, sobre los procesos de incorporación de las TIC a las prácticas sociales y escolares. En este volumen 5 los invitamos a reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura en la era digital.

La serie *Háblame de TIC* ha sido desde el inicio un esfuerzo editorial de acceso abierto, en el que hemos buscado agrupar temáticamente resultados de investigación y reflexiones en torno al uso de las tecnologías en contextos académicos. Con este nuevo número de la serie refrendamos nuestra intención original y celebramos que el proyecto esté siendo desarrollado por nuestros colegas y amigos. Con este quinto número, la serie *Háblame de TIC* suma una enorme variedad de artículos e integra una vigorosa comunidad que reflexiona en torno a las TIC y la educación. Se trata de un proyecto abierto a la colaboración y al debate que ahora, amable lector, usted tiene ante sus ojos.

Xalapa, febrero de 2018

Presentación

Las TIC en los contextos escolares

Denise Hernández y Hernández
Daniel Cassany
Rocío López González
(Coordinadores)

COMO BIEN SABEMOS, LA LLEGADA DE LAS TIC (TECNOLOGÍAS de la Información y la Comunicación) ha provocado cambios relevantes, profundos y diversos en la educación, tanto en los ámbitos formales como en los informales. En la actualidad, la situación más corriente en muchos lugares es la de concebir un curso cualquiera o un aula de clase con:

1. una plataforma digital, un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) o una Plataforma digital —según las variaciones terminológicas—, como Moodle u otros, que almacene la documentación administrativa del curso (listado de alumnos, sus correos, sus fotografías, listas de distribución creadas automáticamente, otros datos académicos) y la discente (programa del curso, calendario, tareas de aprendizaje, avisos del día a día, calificaciones, foros de discusión, etcétera);
2. unos materiales o contenidos didácticos (o el libro de texto tradicional), elaborados por profesionales de la educación, que pueden combinar varios componentes en papel y en digital;

3. el aprovechamiento de los recursos inagotables de información (Wikipedia, WordReference, bases de datos digitales), de las aplicaciones gratuitas (buscadores, traductores, correctores) o de aplicaciones específicas de cada disciplina académica (simulaciones de laboratorio, *demos* de ciencias naturales, teoremas de matemáticas, mapas geográficos, cronogramas históricos, juegos lingüísticos, tareas autocorrectivas);
4. el apoyo de alguna red social o de aplicaciones para dispositivos móviles (Facebook, Twitter, WhatsApp) que conecten a todos los aprendices o a diversos tipos de grupos y subgrupos, con sus familias —si son menores— y que permitan enviar y recibir mensajes y adjuntos de modo inmediato y paralelo al desarrollo de las actividades centrales de aprendizaje (elaborar escritos, abrir *webs*, completar presentaciones), cada día más cooperativas, multimodales y complejas.

Con este panorama seguramente vislumbramos a un aprendiz y a un docente armados con algún artefacto digital (computadora portátil, tableta, móvil); con una buena conexión a la red; combinando el cuaderno de notas y algún libro en papel con la consulta en la red y el uso del teclado y el ratón; el intercambio de mensajes o la elaboración de presentaciones orales con programas específicos. En muchos lugares así es ya la educación formal (la que tiene currículum, evaluación final, certificación, acreditaciones, instituciones escolares, etcétera) o así es como debería ser o como nos gusta imaginárnosla.

La educación informal (lo que aprendemos en el día a día, con nuestra familia y amigos, con las actividades cotidianas no planificadas, las que realizamos incluso sin ánimo de estudiar o aprender, sin programa ni materiales didácticos profesionales) también está experimentando cambios impresionantes. Hoy po-

demos aprender mucho más que antes por nuestra cuenta, gracias a:

1. el listado personal de favoritos de nuestro navegador (o de nuestro agregador personal, como Delicious, Hootsuite, Digg, Enchílame, Menéame, Pocket o Diigo), que guarda los recursos de la red que consultamos frecuentemente y que nos mantiene actualizados (medios de comunicación, blogs personales, foros de discusión, repositorios de imágenes o videos, noticias de ciencia y tecnología, por mencionar sólo algunos ejemplos);
2. el conjunto de contactos (familiares, amigos, conocidos, VIPS, investigadores, *blogers*, *youtubers*, periodistas, políticos, *influencers*) de todo el mundo, que seguimos en las redes sociales digitales y que comparten con nosotros lo que han leído, visto o escuchado y que les ha interesado, o que cuentan lo que piensan, viven y opinan sobre la actualidad y sobre temas de nuestro interés;
3. las comunidades virtuales de todo tipo (música, videojuegos, coleccionismo, viajes, gastronomía, feminismo) a las que nos afiliamos, que crean espacios propios para compartir recursos (texto, opiniones, recomendaciones, videos, vínculos, aplicaciones, etcétera) y que mantienen una actitud cooperativa y abierta en todo momento;
4. la arquitectura sofisticada de la mayoría de los recursos digitales (*webs*, bases de datos, videojuegos, libros digitales), con una interfaz amigable, que incluye varios itinerarios según los usuarios, con varios niveles de dificultad (para novatos, iniciados y expertos), y que ofrece ayudas al internauta de varios tipos (barras de navegación, preguntas más frecuentes, servicio de atención, *demos* prácticas), con lo cual podemos resolver nuestras dudas al momento y aprender de manera mucho más autónoma.

Sin duda alguna, en este contexto nos imaginamos a un joven o a un adulto ensimismado por una pantalla, en su habitación, en un parque, mientras espera en una parada del autobús, en un aeropuerto o en el cine, aguardando el inicio de la proyección, en cualquier lugar y momento. Se trata de un internauta aparentemente solo, si atendemos a su ubicación física, pero conectado a multitud de personas a través de la red, con unos pocos clics.

Conviene aclarar que esta nube a la que nos conectamos y que nos ofrece todo esto, almacena información que procede de todo el mundo y extraordinariamente diversa. En muy poco tiempo hemos pasado de disponer sólo de unos escasos recursos en papel (o en formato audiovisual), producidos localmente en nuestra comunidad, a la posibilidad de acceder casi instantáneamente a la totalidad de lo que produce el planeta entero; incluso tenemos acceso absoluto a lo que se ha generado desde el inicio de la red —si es que no se ha eliminado—. Es impresionante si nos paramos a pensarlo: las TIC están en todas partes y resulta imposible referirse al aprendizaje, a la enseñanza o a la educación sin ellas.

Sin embargo, lamentablemente en muchos lugares de la geografía hispana dicho escenario está aún lejos de la realidad. En varios pueblos y barrios todavía encontramos aulas mal equipadas, con una infraestructura deficiente (sin luz eléctrica o agua); con escasos recursos en papel y menos en digital; con docentes mal pagados, poco reconocidos y apoyados por parte de las autoridades educativas; con formación limitada y sin computadora u otro equipo tecnológico —o a veces con algunas máquinas guardadas en un espacio de uso restringido, para garantizar que no las roben, estropeen o lastimen—. Ciertamente es inadmisible que el retraso de la digitalización en la educación sea superior al que podemos encontrar en otros ámbitos de la comunidad, como el comercio, la administración o el sector salud. Es tremenda-

mente perjudicial porque este retraso en la educación aleja a la escuela del día a día y del futuro, y reduce la posibilidad de ofrecer una formación actualizada a la ciudadanía. Pero ésta es otra de las batallas.

Por otra parte, no está de más cuestionarnos acerca de los efectos colaterales o latentes que podría producir el uso de las tecnologías digitales; es decir, no solo pensar en los beneficios, sino también en los inconvenientes sobre el uso automático que se les da a éstas, que conlleva a la poca o nula consideración de los aspectos problemáticos que generan en la cotidianeidad. Esto es, no sólo son recursos idóneos usados para aprender, informarse, socializar, expresarse, etcétera, sino también son espacios no regulados —hasta ahora—, donde la información puede ser ofensiva o incierta, de represión o control.

En este sentido, el reto en los contextos escolares, es que los estudiantes exploten los recursos que tienen a su alcance, por lo que habría que enseñar métodos de búsqueda, a distinguir las fuentes confiables, así como promover el desarrollo de un pensamiento *crítico* que les permita usar la información y enfrentar la realidad que viven de una forma *autónoma*, *crítica* y *libre*.

Hasta el momento no ha quedado claro cuáles son los usos que los estudiantes hacen de las tecnologías digitales, sigue habiendo escasa información de los temas que les interesan, qué escriben, qué leen, qué aprendizajes adquieren (más allá del ámbito escolar), cómo es su interacción o expresión, sus formas de organización, de búsqueda, entre otros aspectos relevantes que podrían servir de base empírica para diseñar y orientar acciones que contribuyan a enriquecer su formación.

En este contexto nace la idea del presente volumen, que aspira a combinar la investigación con la divulgación para la comunidad y la formación del profesorado; con autores y trabajos de ambos lados del océano, procedentes de diversas disciplinas

y con el interés común de innovar y mejorar la interfaz y la conexión de las tecnologías con la educación. El propósito de esta obra es reflexionar sobre un tema en particular: las prácticas de lectura y escritura en la era digital, tanto de profesores como de estudiantes, de diversos niveles educativos y zonas geográficas.

El libro se encuentra dividido en dos secciones. En la primera, titulada "Empleo de recursos tecnológicos con propósitos de enseñanza", el lector encontrará cinco trabajos que dan muestra de intervenciones pedagógicas directas a través del uso de los recursos digitales en distintos niveles educativos. En el artículo inicial, *El aprovechamiento de prácticas letradas digitales en Educación Secundaria Obligatoria: acercamiento etnográfico en un instituto de Barcelona*, Francisco Martínez-Ortega (doctor por la Universitat Pompeu Fabra, en Barcelona, España) y Boris Vázquez-Calvo (investigador posdoctoral a tiempo completo en el Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Educación, Universidad de Santiago de Compostela, España) analizan cómo se introducen y aprovechan las TIC en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria catalana, con alumnos que se encuentran entre los 12 y 16 años de edad. Parten de un marco conceptual con dos puntos de referencia: la práctica docente y prácticas letradas digitales con acercamientos etnográficos.

En el segundo capítulo de esta sección, *Lectura en Internet. Habilidades para la búsqueda y gestión de información en estudiantes de bachillerato*, Ma. Alejandra Gasca Fernández y Frida Díaz Barriga Arceo, ambas doctoras en pedagogía y profesoras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), presentan un estudio de caso en el que identifican cómo un grupo de estudiantes de bachillerato realiza búsquedas y gestiona información en Internet. El estudio da cuenta del rigor, la credibilidad y la fiabilidad que estos estudiantes le dan a las páginas *web* que consultan. Otros hallazgos del mismo trabajo fueron que los alum-

nos prefieren consultar sitios *web* de fácil acceso y con un diseño atractivo; también resulta relevante que el autor o el texto que consultan pertenezca a una institución de prestigio o con respaldo de autoridad en la materia. Las autoras resaltan la importancia de una enseñanza guiada para la selección y comprensión de textos desde la perspectiva de la adquisición de habilidades de alfabetización informacional y literacidad crítica, en la lectura realizada en la red.

Gerardo Hernández Rojas, psicólogo educativo de la UNAM, en su trabajo titulado *Entornos de escritura académica y epistémica como sistemas de actividad distribuida en situaciones de inmersión*, refiere dos experiencias de innovación pedagógica para la mejora de la escritura académica y epistémica basadas en la creación de entornos de cognición distribuida de enseñanza indirecta. Las experiencias presentadas también tienen como característica central el uso de situaciones de aprendizaje mixto (*blended learning*) en las que las actividades presenciales en clase se entrelazan con foros de discusión virtual en Moodle. Los datos proceden de dos grupos de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología en situaciones de infusión o inmersión, es decir, cuando trabajan con sus textos y experiencias de aprendizaje regulares mientras escriben monografías y ensayos académicos solicitados en clase.

En el cuarto capítulo, titulado *Análisis y tratamiento informático de texto*, Alberto Ramírez Martinell, investigador educativo de la Universidad Veracruzana, México, presenta el caso de un proyecto de desarrollo de *software* para el tratamiento de texto digital. Se trata de tres herramientas computacionales para el apoyo a la investigación: 1) El Espía 2.0, sistema que registra la actividad que entra vía teclado, realiza una serie de reportes y permite la observación del proceso de escritura del usuario; 2) El Escriba 1.0, herramienta derivada de la anterior que añade

al motor de registro de la actividad del teclado dos paneles más, uno con instrucciones y otro con un documento en PDF, para que el usuario proceda a la creación de un texto, y 3) El Estilista 1.0, asistente *web* para el formateo de referencias bibliográficas en estilos Harvard, MLA y APA. El propósito del desarrollo de dichas herramientas fue que los especialistas en el área de la psicolingüística pudieran rastrear las acciones al producir un texto, por lo que se buscó también que fueran de acceso abierto y gratuito.

En el último capítulo de esta primera sección, *El procesador de textos y el video: herramientas para favorecer la regulación de los procesos de escritura en el aula*, la autora, Blanca Araceli Rodríguez Hernández, procedente de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, analiza los procesos de escritura de un grupo de estudiantes de sexto de primaria y de tercero de telesecundaria, de escuelas rurales del estado de Veracruz, México. Para obtener los datos se diseñó una tarea de escritura en parejas, basada en el método clínico piagetiano, para lo cual se solicitó a uno de los alumnos que describiera el contenido de un video bajado de YouTube (referente a una cacería de animales reales), para su compañero que no lo había visto; posteriormente, juntos revisaban el escrito. Como plataforma para la creación del texto se usó El Espía 2.0, que brindaba las condiciones necesarias para que la pareja en cuestión trabajara sobre las versiones escritas que iban produciendo en conjunto.

La segunda sección del libro, "Usos escolares y vernáculos de los recursos digitales", reúne tres capítulos en los que los autores resaltan el uso de las herramientas digitales para el desarrollo de actividades escolares y no escolares en diferentes contextos. La investigación que nos reporta Amanda Cano Ruíz, profesora investigadora en la Unidad de Estudios de Posgrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Xalapa, México, con el

título *Uso de Internet por estudiantes de telesecundaria de contexto indígena*, se desarrolla en una propuesta de educación en línea ubicada en una localidad indígena al sur del estado de Veracruz, con alumnos de lengua materna popoluca. Con un enfoque etnográfico, Cano Ruíz analiza una tarea escolar específica de la asignatura de español, que muestra los retos y los obstáculos que deben superar los aprendices para realizar búsquedas y seleccionar la información con el uso de las TIC.

Con esta misma perspectiva etnográfica, Liudmila Shafirova, doctoranda de la Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, describe cómo a partir de actividades informales —con el uso de recursos digitales— cinco participantes hispanohablantes radicados en España aprenden ruso por cuenta propia, sin profesor, libro de texto o currículo. En su trabajo, *Aprender una lengua extranjera en línea*, la autora realizó entrevistas semiestructuradas y observó los recursos digitales empleados por los aprendices. Los datos muestran cómo estos vinculan el manejo del ruso con sus intereses personales, lo cual les motiva a continuar desarrollando estas prácticas en sus rutinas diarias. Además, encontró que todos los aprendices utilizan los recursos lingüísticos como una herramienta para traducir palabras o bien transliterar textos, y también, que una de sus prácticas compartidas fue la visualización de dibujos animados en línea. Cada aprendiz cuenta con estrategias propias para incorporar el ruso a su rutina diaria, eligiendo los contenidos en línea que le motivan a usar el idioma en su contexto auténtico.

Finalmente, el capítulo titulado *Redes sociales, prácticas letradas e identidad(es): el caso de Facebook. Una aproximación al estado del arte*, firmado por el profesor Alfonso Vargas Franco, de la Universidad del Valle, en Cali, Colombia, presenta un análisis de diversos estudios realizados sobre una de las redes sociales digitales más populares en la actualidad: Facebook. Se describen

diversas prácticas letradas que desarrollan los usuarios, las características de su escritura y los diferentes tipos de textos multimodales que se producen y se leen. También describe los tipos de actividades, temas, intereses e interacciones discursivas, así como las identidades (individuales y colectivas) que se pretenden proyectar en la red, y los discursos que dan forma a estas identidades. El autor señala que los usuarios despliegan una intensa actividad letrada con una fuerte vinculación con la construcción de su identidad. Sin embargo, hace hincapié en que Facebook no es una plataforma homogénea, ya que existen diferentes usos y propósitos.

Queremos destacar que algunos de los autores de este libro pertenecen a la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad,[1] conformada por investigadores, académicos y estudiantes de diversas instituciones de educación superior nacionales y del extranjero. Además, las coordinadoras de este libro también participamos en el Seminario de Alfabetización Digital,[2] integrado por investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad Autónoma de Querétaro. El punto en común tanto de la Red como del Seminario, es tener un espacio para dialogar, construir y debatir puntos de vista sobre los temas de literacidad, alfabetización y tecnologías digitales de manera multidisciplinar, considerando distintos ámbitos educativos, pero también los espacios informales.

---

[1] Para mayor detalle sobre la Red LDU y el trabajo que los miembros desarrollan se puede consultar la página http://redliteracidaddigital.com

[2] Página *web* del Seminario de Alfabetización Digital: https://danielfcpys.wixsite.com/digialfabetizaciones

Esperamos que este conjunto de trabajos, tan diversos en sus objetos de estudio, métodos de obtención de datos y análisis, como en su autoría y procedencia, contribuya a incrementar el conocimiento que tenemos de las TIC en la educación de manera general y en las prácticas digitales de lectura y escritura en particular. Los invitamos a consultar este V volumen de la colección *Háblame de TIC* y compartirlo con los estudiantes y colegas interesados en el tema.

Xalapa y Barcelona

I

Empleo de recursos tecnológicos con propósitos de enseñanza

1

El aprovechamiento de prácticas letradas digitales en Educación Secundaria Obligatoria: acercamiento etnográfico en un instituto de Barcelona

Francisco Martínez-Ortega
Boris Vázquez-Calvo

Introducción

EN ESTE TRABAJO ANALIZAMOS CÓMO SE APROVECHAN LAS Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante, TIC) en un instituto de Educación Secundaria Obligatoria[1] a través de dos puntos de referencia: la práctica docente y las prácticas comunicativas a través de la lengua escrita. Documentamos estos dos aspectos en el marco de dos iniciativas del instituto, una estrategia de alfabetización digital implementada por el profesorado impulsor de TIC y un proyecto multidisciplinario donde los alumnos produjeron textos académicos.[2]

---

[1] Es una etapa del sistema educativo español de carácter obligatorio y gratuito que comprende cuatro cursos (años escolares) al final de la educación básica. Los alumnos en esta etapa se encuentran entre los 12 y 16 años de edad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2016).

[2] Los resultados de este trabajo proceden del proyecto competitivo IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea (EDU2011-28381), del Plan Nacional de I+D+i 2008-2011 del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del gobierno español (BOE

Ante el tema del aprovechamiento de las TIC en la educación, tomamos como marco general de referencia a la Unión Europea, donde el entusiasmo por la incorporación de TIC en educación básica ha decaído considerablemente. Revisamos tres importantes informes oficiales de organismos de investigación sobre TIC en la Comisión Europea.[3] En el primero (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006) se enumeran hallazgos positivos de la incorporación de TIC en el aula: a partir de estudios cuantitativos se identificaron mejoras en los resultados de pruebas estandarizadas nacionales y en PISA (*Programme for International Student Assessment*), asociando mejores resultados con mejor equipamiento en las escuelas; por otro lado, estudios cualitativos basados en opiniones de profesores, estudiantes y padres de familia señalan que dichos actores consideran que las TIC conllevan un impacto positivo en el aula, promoviendo: logros académicos de los estudiantes, la motivación (de estudiantes y profesores), el aprendizaje independiente y el trabajo colaborativo (no sólo entre estudiantes sino también entre profesores). Lo expuesto anteriormente llevó a las siguientes recomendaciones orientadas a políticas educativas (a nivel nacional, regional y escolar-local): 1) la transformación de la organización de los centros para permitir la evolución de prácticas educativas; 2) la inclusión de *competencias* dentro del currículo para permitir transformaciones en la educación; 3) la promoción de la forma-

---

21-12-2011). Además, se cuenta con la ayuda de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (2014 SGR 01042), para el grupo consolidado Gr@el (Grup de Recerca en Aprenentatge i Ensenyament de Llengües), del que forman parte los autores.

[3] *European Schoolnet*, organización que congrega a 30 ministerios de educación de la Unión Europea (véase: http://www.eun.org) y JCR-IPTS por sus siglas en inglés (Joint Research Center-Institute for Prospective Technological Studies). Véase: https://ec.europa.eu/jrc/en/institutes/ipts.

ción de profesores en TIC; 4) la inversión en infraestructura y equipamiento TIC, y 5) el fomento del uso de TIC en el aula por parte de los profesores.

El segundo informe, publicado un año después por los mismos autores (Balanskat & Blamire, 2007), consiste en una revisión de hallazgos sobre el ámbito digital en la Unión Europea. En Éste se afirma —como en el informe anterior— el impacto positivo de las TIC en las aulas. Sin embargo, ahora identifican algunos inhibidores para su aprovechamiento: a nivel de profesorado, la formación pobre en materia de TIC que ocasiona su falta de presencia en el aula; a nivel de escuela, pocos o mal gestionados recursos TIC, deficiente mantenimiento de éstos, *software* incompatible con la educación y, especialmente, falta de estrategias institucionales para la incorporación de TIC en las aulas; y por último, a nivel sistema educativo se señala que los procedimientos de evaluación rígidos impiden la integración de las TIC en las actividades cotidianas de aprendizaje en el aula.

El tercer informe cuenta con el mismo autor principal y se publicó seis años después (Balanskat, Bannister, Hertz, Sigillò & Vuorikari, 2013). Analiza uno de los principales modelos de incorporación de tecnología en el aula en la Unión Europea, el 1X1 (un ordenador por alumno; también conocido como OLPC, por sus siglas en inglés, *One Laptop Per Child*), y resume su impacto positivo principalmente en la motivación de los alumnos, en mayores oportunidades de aprendizaje independiente (tanto dentro como fuera de la escuela) y en diversas prácticas de enseñanza y aprendizaje (principalmente uso y creación de materiales interactivos, el trabajo colaborativo, mayor investigación-búsqueda de información y mejor guía y retroalimentación de profesores). Cabe destacar que para este informe se revisaron estudios que comparan diferentes contextos escolares que usan el modelo con grupos de control y no se encontraron diferencias significativas

en el logro escolar. Las recomendaciones de este trabajo presentan un nuevo aspecto, la transformación de las prácticas pedagógicas; específicamente señala que el modelo IXI requiere prácticas de enseñanza compatibles y profesores comprometidos con ellas. Además, destaca que la consolidación del modelo depende más de las prácticas sociales individuales que de la presencia de tecnología.

Los anteriores informes representan meta-análisis de numerosas iniciativas de incorporación de TIC en el aula. El último de ellos marca una clara diferencia con los dos anteriores. Las conclusiones que se extraen en el marco de la implementación del modelo IXI señalan estrategias específicas (la consideración de prácticas de enseñanza y prácticas sociales); los dos informes anteriores, orientados a la promoción de TIC en el aula sin un modelo de aplicación, mantienen una tendencia marcadamente *tecnodeterminista* (Area, 2011). El modelo IXI como iniciativa orientada a la apropiación de TIC en el aula nos invita a preguntar: ¿qué prácticas de enseñanza y qué prácticas sociales permiten un mejor aprovechamiento de las TIC en el aula?

1. Objeto de estudio: dos "tipos de actividad"

De acuerdo con la pregunta anterior, utilizamos un marco conceptual que oscila entre dos ejes: práctica docente y prácticas letradas digitales. La práctica docente es la actividad en las aulas influida por circunstancias o condiciones sociales y culturales (Vaca, Bustamante, Gutiérrez & Tiburcio, 2010); la escuela cuenta con su propia cultura y sus prácticas (comunicativas, de enseñanza-aprendizaje, de evaluación, etcétera) reciben influencia de otras estructuras y jerarquías sociales (Candela, Rockwell & Coll, 2004).

Por otro lado, para analizar las maneras de hacer con TIC utilizamos el concepto de práctica letrada. Si bien la cultura digital se caracteriza por hacer confluir diferentes modos de representación (carácter multimodal); un elemento central es la interacción social a través de la lengua escrita (Lankshear & Knobel, 2011). Tomamos a las actividades comunicativas con la lengua escrita como un punto de partida para analizar lo que se hace con las TIC en un contexto determinado. Entendidas como prácticas sociales, se denominan *prácticas letradas* y se infieren a partir de *eventos letrados:* actividades observables de comunicación a través de la lengua escrita. Para identificar una práctica es necesario encontrar pautas recurrentes de interacción a través de textos, influidas por un contexto social y cultural determinado; esta influencia se manifiesta a través de la actividad y el discurso de los implicados que dejarán observar sus roles sociales, objetivos, necesidades, valores, actitudes y sentimientos (Barton & Hamilton, 1998; Rockwell, 2001). El carácter digital asociado al concepto de práctica letrada se refiere a que esta interacción con la lengua escrita se lleva a cabo a través de dispositivos electrónicos y sus plataformas de comunicación. Esto se relaciona con el campo de estudio llamado *New Literacies*, que analiza la influencia de las TIC en las prácticas letradas contemporáneas (Lankshear & Knobel, 2011).

Estudiamos ambos tipos de práctica con ayuda de referentes teóricos y metodológicos relacionados estrechamente con la etnografía: práctica docente con la etnografía escolar (Rockwell, 2009; Vaca et al., 2010), y prácticas letradas con los acercamientos etnográficos propuestos desde los *New Literacy Studies* (Gee, 2015). Ambas perspectivas proponen una inmersión prolongada en el campo que conlleva observaciones, registros e interpretaciones por parte del investigador y la recopilación de la perspectiva de los actores implicados.

2. Objetivos

Tomando en cuenta los referentes teóricos anteriores, este trabajo establece como objetivo general analizar el aprovechamiento de prácticas letradas digitales en un instituto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Barcelona (España). Denominamos este centro como *post-1x1* debido a que mantiene el modelo de un ordenador por alumno (1x1) a pesar de su suspensión oficial,[4] y sigue realizando esfuerzos considerables para el aprovechamiento de TIC en el aula. Nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar y describir los usos de TIC en el aula.
2. Identificar las prácticas letradas digitales implicadas.
3. Analizar la relación existente entre las prácticas letradas digitales y las experiencias diseñadas por los docentes para la apropiación de TIC del alumnado.

3. Método

De acuerdo con nuestros referentes teóricos realizamos un *acercamiento etnográfico* con la finalidad de observar y documentar actividad en el aula con validez ecológica. Este proceso de investigación se distingue de la etnografía porque no aborda exhaustivamente todas las prácticas de una comunidad, sino que se enfoca en analizar un conjunto determinado de éstas (Barton & Hamilton, 1998; Bertely, 2000).

---

[4] En Cataluña, la incorporación de TIC en las aulas se configuró a través del modelo 1x1 en el programa EduCat 2.0; éste fue clausurado en 2012, dejando el modelo como opcional para los centros participantes y suspendiendo los presupuestos correspondientes (Alonso, Guitert, & Romeu, 2014).

El contexto que nos concierne es el Instituto Príncep de Viana, participante en un proyecto de investigación[5] de mayor envergadura que incluye 21 centros distribuidos en Cataluña. El centro de nuestro interés es relevante porque implementa un programa de alfabetización digital para el alumnado, a modo de formación propedéutica (elemento que no se encuentra en el currículo oficial). El instituto en cuestión se encuentra en un barrio predominantemente de clase media (66.8% de su población pertenece a este estrato social), donde se tiene registro de personas que no cuentan con estudios básicos (7.5%) y existe alta inmigración (17.3% de su población ha nacido fuera de España; Ajuntament de Barcelona, 2013, 2015).

Observamos 91 alumnos de 1º de ESO en el contexto del aula, y la actividad docente de dos profesores altamente participativos en el mencionado programa de alfabetización digital: el coordinador de TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y el profesor encargado de implementar dicho programa, que en este instituto se denomina Sesiones de Alfabetización Informática. El trabajo de campo incluye dos fases:

1. Descripción de las Sesiones de Alfabetización Informática. No se encuentran en el currículo oficial por lo que el profesor de inglés cedió horas de su asignatura. Se trata de una estrategia inicial para los alumnos recién llegados a 1º de ESO y al modelo 1x1. Se lleva a cabo durante el primer trimestre del curso y busca establecer una base de conocimientos para usar el ordenador en las actividades escolares cotidianas. Recopilamos datos con las siguientes estrategias:

- Observaciones de aula. Cada sesión duró una hora; observamos 19 en total, de las que obtuvimos 15 horas de graba-

[5] IES 2.0 Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea. Véase: https://sites.google.com/site/ies201x1/home

ciones de audio (captando interacciones entre el docente y sus alumnos), notas de campo (17,157 palabras) y 41 fotografías.

- Entrevistas a dos profesores encargados de la planeación en implementación. Indagamos sobre los siguientes temas: planificación e implementación de las Sesiones de Alfabetización Informática, herramientas digitales implicadas, y organización de TAC del centro. Obtuvimos 57 minutos de audio cuya transcripción generó 8,296 palabras.
- Documentos electrónicos. Obtuvimos: la planificación de las sesiones, un documento oficial usado para la planificación (orientación sobre competencias digitales en ESO), muestras de las actividades de los alumnos (ocho documentos y ocho presentaciones hechas de manera colaborativa a través de aplicaciones de Google) y cinco comunicados para el claustro sobre lo aprendido en las sesiones (correo electrónico).

2. Descripción del Trabajo de Síntesis. Se trata de un proyecto interdisciplinario y en grupo para que los alumnos demuestren las competencias adquiridas en las diferentes asignaturas del currículo (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2015). En 1º de ESO de este instituto, el Trabajo de Síntesis consiste en la elaboración de una monografía y su presentación oral ante dos profesores. Dicho proyecto experimentó un proceso de digitalización: el docente encargado de las Sesiones de Alfabetización Informática promovió que el proyecto también evidencie la adquisición de competencias digitales por parte de los estudiantes. Se lleva a cabo durante el segundo trimestre (enero-marzo) y ocupa toda una semana de clases. Recopilamos datos con las siguientes estrategias:

- Observaciones de aula. Seguimos la actividad de los alumnos durante toda la semana (un total de 28 horas 30 minu-

tos). Obtuvimos notas de campo (3,816 palabras), fotografías de la actividad en el aula (73) y algunas grabaciones de las presentaciones orales (1 hora 49 minutos).

- Documentos impresos. Obtuvimos los trabajos terminados por el total de 20 equipos (85 alumnos). Los digitalizamos y organizamos en archivos PDF (775 páginas). Con un *software* de Reconocimiento Óptico de Caracteres, obtuvimos un total de 8,6826 palabras.

Nuestro análisis de datos es inductivo y respeta los principios metodológicos de la etnografía. En primer lugar, elaboramos una descripción de las dos actividades observadas (Sesiones de Alfabetización Informática y Trabajo de Síntesis). A continuación, establecimos relaciones conceptuales con los hallazgos (Díaz de Rada, 2011; Rockwell, 2009). Ya que las Sesiones de Alfabetización Informática siguen el formato de clase, las describimos a partir de *Síntesis Analíticas de Clase* (Vaca et al., 2010). Éstas conjugan las diversas recopilaciones en una ficha que trata los siguientes aspectos: planificación (estructura general de la clase), actividades (experiencias planteadas por el profesor y su desarrollo), interacciones (comunicación entre el profesor y los alumnos) y dificultades (encontradas durante el desarrollo de la clase). Por otro lado, la descripción del Trabajo de Síntesis no fue necesaria, ya que contamos con el producto final que nos permite evocar su proceso de elaboración (conjugando lo observado y registrado con las notas de campo, fotografías y grabaciones de audio). Para el tratamiento y triangulación de los datos usamos el programa ATLAS.ti.

4. Resultados

4.1 Un contexto fructífero para la apropiación de prácticas letradas digitales

Encontramos un contexto fértil para la apropiación de prácticas letradas digitales y académicas. El centro, al configurar la incorporación de tecnología en las aulas a través del modelo IXI presenta los siguientes rasgos:

- Equipamiento: a pesar de la suspensión del programa y los presupuestos correspondientes, el instituto cuenta con infraestructura suficiente para el uso de ordenadores (conexión eléctrica, Internet inalámbrico, proyectores y equipo de audio para cada aula). Los padres de familia han accedido a adquirir ordenadores portátiles y libros digitales para los alumnos.
- Organización: este instituto cuenta con profesores voluntarios que impulsan la incorporación de TIC en el aula. Por normativas oficiales constituyen la comisión TAC (seis profesores) que se reúne semanalmente. Las estrategias de incorporación de TIC que analizamos en este trabajo han sido discutidas en estas reuniones y siguen un marco teórico relacionado con el desarrollo de competencias digitales (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2015).

4.2 Prácticas letradas digitales en las Sesiones de Alfabetización Informática

Al tener una descripción de los contenidos y las actividades realizadas en las Sesiones de Alfabetización Informática (en adelante, SAI), logramos identificar que están planteados implícitamente como objetos de enseñanza algunos usos recurrentes

y pautados de lengua escrita en TIC, los cuales consideramos como prácticas letradas digitales propias del centro.[6] A continuación exponemos las prácticas letradas retomadas, las pautas planteadas por el profesor y las experiencias que éste facilitó a los alumnos.

Búsqueda de información. El profesor mostró a los alumnos el papel central de las palabras clave en el motor de búsqueda de Google; es decir, la asociación de un sitio *web* con diferentes palabras que lo representan. Para ejemplificar hizo una búsqueda mostrando las diferentes categorías disponibles: *web*, imágenes, videos, compras, libros, etcétera. Sin embargo, los alumnos no tuvieron oportunidad de realizar búsquedas de información en la sesión por falta de tiempo.

Uso de almacenamiento en la nube. El profesor mostró la capacidad de Google Drive para almacenar documentos escolares. Expuso las opciones básicas: creación de carpetas, cargar y borrar archivos. Además, como ejemplo mostró su propia organización de Drive de acuerdo con sus diferentes cargos dentro del instituto: asignaturas y comisiones. Al final pidió a los alumnos como deberes la creación de carpetas en Drive para respaldar cotidianamente sus documentos escolares organizados por cada asignatura.

Escritura colaborativa en aplicaciones web. Orientado al uso de las herramientas *Documentos* y *Presentaciones de Google*. En ambas, el profesor expuso sus opciones básicas: creación, nom-

[6] En un trabajo anterior titulado *Acercamiento etnográfico a la alfabetización digital en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria en Barcelona* (Martínez-Ortega, Subías & Cassany, 2016), analizamos la implementación de las Sesiones de Alfabetización Informática a partir de referentes de la didáctica general y la didáctica de las lenguas. En ella retroalimentamos la concepción de alfabetización digital, la planificación de las sesiones y las experiencias brindadas a los alumnos.

bramiento y eliminación de archivos, edición de texto (tamaño, fuente y color), inserción de imágenes y opciones de uso compartido. Con esta última opción planteó dos tareas en equipo de las que obtuvimos muestras: la escritura de un cuento en Documentos y una exposición sobre un personaje ficticio en Presentaciones. Los alumnos no siguieron las instrucciones del profesor y solo jugaron con las herramientas; explorando las opciones básicas.

También como contenidos identificamos dos ámbitos de prácticas que, aunque no presentan usos exhaustivos o centralmente comunicativos, orientan usos particulares de lengua escrita con un mismo objetivo (que es relevante para este instituto): la seguridad digital y la participación en la cultura del *software* libre.

Ámbito de la seguridad digital. Los alumnos requieren de la utilización de cuentas de usuario de Google para participar en las prácticas expuestas anteriormente; el instituto cuenta con estos servicios institucionales bajo el dominio "@iepegasoviana.cat". El profesor hizo hincapié en tres aspectos sobre seguridad digital: 1) gestión responsable de cuentas de usuario, se refiere a saber crear y brindar permisos a diferentes usuarios y el cuidado de las contraseñas (memorización y custodia); 2) cuidado de la información personal, en este aspecto se fomenta la cautela sobre la información que se hace pública en Internet, ya que podría ser utilizada con malas intenciones, y 3) comportamiento legal en Internet, destaca que la actividad en Internet deja rastros (refiriéndose a las direcciones IP) y queda siempre registrada por los proveedores comerciales, se pidió a los alumnos evitar páginas inadecuadas para su edad.

Ámbito del Software Libre. Asociado al sistema operativo Ubuntu, en este ámbito no encontramos eventos letrados específicos sino la promoción de herramientas, valores y ac-

titudes asociados a la cultura digital de colaboración y participación (orientada a compartir gratuitamente el conocimiento). Se destaca este ámbito debido a su potencial, ya que se encuentra en estrecha relación con comunidades de práctica (por ejemplo, foros de soporte técnico y tutoriales) y prácticas letradas digitales (por ejemplo, la resolución de problemas técnicos a través de búsquedas y participación en dichos espacios sociales). El profesor destacó la diversidad de herramientas gratuitas que brinda el *software* libre, disponibles en Internet, y enfatizó que aportar y ayudarse unos a otros es la base de la filosofía de Ubuntu.

En la Tabla 1 sintetizamos los hallazgos expuestos anteriormente, así como las características generales de la implementación de las SAI. En ella se puede observar cómo los contenidos estipulados para las sesiones se organizaron a partir de herramientas digitales o teoría sobre informática. También se pueden observar las diferentes actividades planteadas para impartir estos contenidos; dentro de ellas logramos identificar las prácticas y ámbitos expuestos anteriormente. Destacamos que estos se relacionan con la cultura escrita del profesor que las impartió. Encontramos que al usar TIC en el aula irremediablemente evocamos procedimientos compartidos socialmente y asociados a una necesidad o situación comunicativa concreta; por lo tanto, la dimensión de prácticas letradas digitales es muy importante para dar sentido a la apropiación de herramientas digitales en el contexto escolar.

Tabla 1. Prácticas letradas digitales implicadas en las Sesiones de Alfabetización Informática

Sesión	Contenidos / Planificación	Actividades	Prácticas letradas digitales identificadas
1	Administración de cuentas de usuario de Ubuntu.	- Explicación sobre cuentas de usuario. - Creación y gestión coordinada de cuentas de usuario de Ubuntu.	Creación, gestión y cuidado de cuentas de usuario y contraseñas.
2	Glosario: PC, *keyboard*, *mouse*, *screen*, *speakers*, *webcam*, *port*, USB, *hard disk*, *user*, *password*, *operative system*, Windows, Ubuntu, *set up*, *printer*, *driver*, *wireless*, Wi-Fi.	- Resolución de glosario: lluvia de ideas y correcciones del docente.	Ninguna
3	Google y sus servicios: - Búsqueda y categorías. - Aplicaciones del navegador Chrome. - Funciones básicas de Google Drive, Documentos y Presentaciones.	- Explicación sobre Google como buscador y sus servicios. - Exploración y utilización de las opciones básicas de Drive. - Escritura colaborativa en Documentos y Presentaciones de Google.	Búsqueda de información Uso de Drive para respaldo de documentos escolares Escritura colaborativa en línea (procesador de textos y presentaciones)
4	- Seguridad digital: Internet como una red donde queda registrada nuestra actividad. - Sitio web del instituto: diferentes secciones. - Ubuntu y *software* libre usado en la escuela. - Audacity: funciones básicas de grabación multipista.	- Explicación teórica sobre seguridad digital. - Proyección de la actividad del profesor: exploración del sitio *web* de instituto. - Explicación sobre Ubuntu y *software* libre. - Proyección de la actividad del profesor: funciones básicas de Audacity.	Ninguna

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Prácticas letradas digitales en el Trabajo de Síntesis

El Trabajo de Síntesis es un proyecto multidisciplinario que consiste en la elaboración de una monografía sobre el parque contiguo al instituto. Los cinco bloques en los que este proyecto fue organizado representan diferentes aspectos en los que los estudiantes deben indagar: 1) contextualización, se refiere a la ubicación, entorno e historia del parque; 2) vegetación e infraestructura, se refiere a la identificación y descripción de especies vegetales y el mobiliario; 3) usuarios, se orienta a conocer a la gente que visita el parque y las problemáticas derivadas del mal uso; 4) mantenimiento, analiza el costo del mantenimiento del parque, y 5) guía, consiste en elaborar un tríptico turístico sobre el parque. Los cinco bloques congregan 34 tareas en total (Tabla 2). A partir de la revisión de los productos finales y las observaciones de aula logramos identificar prácticas letradas digitales retomadas en el proceso de elaboración.

Al tratarse de la escritura de una monografía, el uso de procesador de textos fue generalizado, sirvió para redactar cada sección de la monografía (la cual se entregó impresa y encuadernada). Todos los equipos utilizaron principalmente LibreOffice Writer, ya que la conexión a Internet no tuvo capacidad suficiente para que todos usaran simultáneamente la herramienta para escritura colaborativa (Documentos de Google). Además, los equipos asignaban tareas para su resolución individual; en pocas ocasiones observamos que los alumnos compartieran una tarea de redacción.

Tabla 2. Estructura del Trabajo de Síntesis de 1º de ESO y presencia de prácticas letradas digitales

Bloque	1. Contextualización	2. Vegetación e infraestructura	3. Usuarios	4. Mantenimiento	5. Guía del parque
Tarea 1	Posición del parque en el mapa	Ubicación de la vegetación	Encuestar a usuarios del parque	Identificar tareas de mantenimiento	Tríptico con información sobre el parque
PLD*	G	-	-	-	T
Tarea 2	Ficha de reconocimiento y fotografías del entorno	Ficha sobre elementos del parque: vegetación	Elaborar hoja de cálculo con datos de encuesta	Glosario	Inserción de códigos QR
PLD*	-	G	C	-	G - Q
Tarea 3	Plano del parque y sus elementos	Descripción de especies vegetales	Lista de conductas negligentes	Detección de desperfectos	Audioguía (opcional)
PLD*	-	G	-	-	-
Tarea 4	Descripción del parque y entorno	Ubicación del mobiliario	Análisis de conductas negligentes	Cálculo de costos de mantenimiento	Conclusiones
PLD*	T - G	-	C	-	-
Tarea5	Observación de ventajas e inconvenientes de vivir cerca del parque	Ficha sobre elementos del parque: mobiliario	Creación de un *sketch* de conductas negligentes	Preguntas sobre programa IRIS	-

PLD*	-	-	-	G	-
Tarea 6	Resumen de la historia del parque	Descripción del estado del mobiliario y su utilidad	Filmación del *sketch*	Redacción de correo electrónico al ayuntamiento	-
PLD*	G	-	-	-	-
Tarea7	Resumen de la lucha obrera	Informe de desperfectos del mobiliario	-	-	-
PLD*	G	-	-	-	-
Tarea 8	Informe sobre la lucha vecinal	Descripción de las causas de los desperfectos	-	-	-
PLD*	G	-	-	-	-
Tarea 9	-	Recopilación de noticias sobre desperfectos	-	**Exposición oral del trabajo de síntesis ante un tribunal de tres profesores.**	
PLD*	-	G	-	G - P	

* PLD (prácticas letradas digitales): G: búsquedas de información; T: uso de traductor; C: uso de hoja de cálculo; Q: uso de generador de códigos QR; P: uso de editor de presentaciones.

Fuente: Elaboración propia con documentos inéditos del centro.

La práctica letrada digital con mayor presencia fue la *búsqueda de información* (marcado con G en la Tabla 2). La observamos en al menos 11 tareas con regularidad, por ejemplo: en la tarea 1.1 (bloque 1, tarea 1) los alumnos buscaron en Google las coordenadas geográficas del parque y referentes para dibujar o insertar (digitalmente) una rosa de los vientos en un mapa; en la tarea 2.2 buscaron descripciones sobre las características de diversas especies vegetales del parque.

El *uso de traductor* (marcado con T en la Tabla 2) se refiere a la aplicación *web* de traducción automática de Google; apareció en dos tareas. En la 1.4 se pidió una descripción del parque en castellano; gran parte de los alumnos redactó primero en catalán para posteriormente utilizar el traductor automático. En la tarea 5.1 se pidió información sobre el parque en tres lenguas: catalán, inglés y castellano. Encontramos usos poco sofisticados de la herramienta señalando una necesidad de formación; por ejemplo, la utilización del traductor básico que aparece en el buscador, el cual no muestra todas las opciones de la herramienta (Figura 1) y procesos irreflexivos donde se copia y pega sin revisión previa (Figura 2).

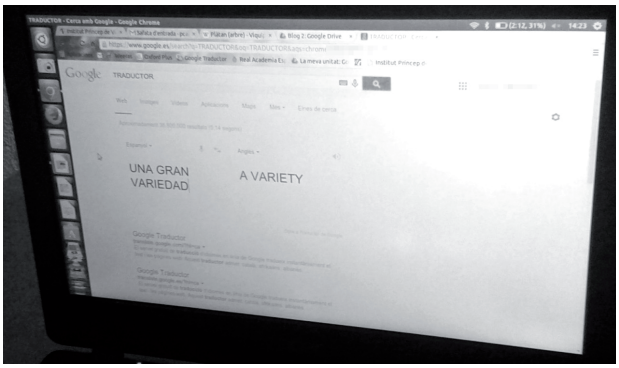


Figura 1. Uso del traductor de Google observado en el aula

Fuente: Fotografías de trabajo de campo.

Figura 2. Muestra de traducción: castellano, catalán e inglés

Fuente: Digitalización de las monografías impresas obtenidas en el trabajo de campo.

El uso de *hojas de cálculo* de Google (C en la Tabla 2) se observó en dos ocasiones en el marco del análisis de resultados de una encuesta realizada a usuarios del parque (tareas 3.2 y 3.4). En estas tareas observamos más incidencias de trabajo colaborativo que asociamos a las dificultades que tuvieron los alumnos para realizar cálculos y elaborar gráficas sobre las frecuencias obtenidas con las preguntas de la encuesta; regularmente pedían ayuda y trabajaban conjuntamente. En relación con el uso de esta herramienta encontramos otra necesidad de formación.

El *uso de códigos QR* (Q en la Tabla 2) sólo tuvo una incidencia en la tarea 5.2, dentro de la elaboración de una guía turística para el parque. Estos códigos enlazaban a información en la red sobre el parque, su vegetación e incluso sus horarios de apertura. Los alumnos no manifestaron ninguna dificultad para utilizarlos.

Finalmente, el *uso de editor de presentaciones* se llevó a cabo de manera colaborativa. Las herramientas utilizadas fueron Prezi y Presentaciones de Google. La tarea se prestó a la colaboración debido a que era obligatoria la participación de todos los integrantes del equipo en la exposición oral del trabajo. Aunque se dividieron las secciones para exponer, la elaboración de las diapositivas pasó por un proceso de edición en grupo donde observamos negociaciones y conflictos.

En resumen, el Trabajo de Síntesis brindó experiencias comunicativas con la lengua escrita donde se utilizaron exhaustiva-

mente las TIC. En ellas se dio continuidad a las prácticas letradas digitales promovidas en las SAI, ahora con una activa participación de los alumnos; incluso aparecieron nuevos usos de lengua escrita y otras herramientas que detonan nuevas necesidades de formación. El Trabajo de Síntesis representó principalmente problemas o retos a resolver con TIC; fue diseñado explícitamente por el profesorado impulsor de TIC en el centro para aplicar y poner a prueba lo impartido en las SAI.

5. Conclusión

Develamos parte de la cultura digital del instituto; es decir, identificamos un conjunto de prácticas letradas digitales desarrolladas en este contexto social. Estas prácticas responden a diferentes influencias: internacionales (modelo de competencias que sirve de referente teórico para los profesores), nacionales (el modelo IXI que configuró la infraestructura en TIC) y locales (iniciativas de los profesores, su cohesión como equipo y —sobre todo— los planteamientos que responden a su propia cultura digital).

La formación básica en las SAI —a pesar de estar enfocada en herramientas digitales— evocó prácticas letradas digitales concretas; éstas tuvieron continuidad en el Trabajo de Síntesis, lo que muestra una bien lograda articulación: en primer lugar, los profesores introdujeron el uso de TIC en el aula y, posteriormente, brindaron situaciones para ponerlas en práctica. No obstante, el Trabajo de Síntesis también trascendió a las SAI ofreciendo novedosas y variadas experiencias (los alumnos usaron activa y exhaustivamente herramientas digitales diferentes, como el traductor automático, hojas de cálculo, generadores de códigos QR y *Prezi*) originando nuevas necesidades formativas (especialmente con el traductor y las hojas de cálculo).

Nos ha quedado claro que en la formación básica no debemos perder de vista el sentido de la "C" en TIC; es necesario considerar en todo momento cuáles son las situaciones comunicativas que les dan sentido. La incorporación y el aprovechamiento de las TIC en el aula son proporcionales a la consideración de sus correspondientes prácticas comunicativas (letradas digitales). Debido a que éstas varían de acuerdo con cada comunidad, reflexionar la dimensión sociocultural de las TIC en cada escenario formativo adquiere un carácter obligatorio.

Lista de referencias

Ajuntament de Barcelona. (2013). *Enquesta de Serveis Municipals 2013. Resum de resultats*. Recuperado de http://ajuntament.barcelona.cat/premsa/wp-content/uploads/2013/09/r13014_Enquesta_Serveis_Municipals_Resum.pdf

Ajuntament de Barcelona. (2015). *Guías estadísticas. Sant Andreu en cifras. 2013*. Recuperado de http://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/guiadt09/index.htm

Alonso, C., Guitert, M., & Romeu, T. (2014). Los entornos 1x1 en Cataluña. Entre las expectativas de las políticas educativas y las voces del profesorado. *Educar*, *50*(1), 41-64.

Area, M. (mayo-agosto, 2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 49-74. Recuperado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=rie56

Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Communities: European Schoolnet.

Balanskat, A., & Blamire, R. (2007). *ICT in schools: trends, inno-*

vations and issues in 2006-2007. European Communities: European Schoolnet.

Balanskat, A., Bannister, D., Hertz, B., Sigillò, E., & Vuorikari, R. (2013). *Overview and Analysis of 1:1 Learning Initiatives in Europe*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and writing in one community*. Londres: Routledge.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidós.

Candela, A., Rockwell, E., & Coll, C. (2004). What in the World Happens in Classrooms? Qualitative Classroom Research. *European Educational Research Journal*, *3*(3), 692-713.

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (2015). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Concreció i desenvolupament del currículum de l'*ESO. Recuperado de http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/CUR_ESO.pdf

Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Roswell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Londres: Routledge.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New Literacies*. Inglaterra: Mc Graw Hill.

Martínez-Ortega, F., Subías, J., & Cassany, D. (julio-diciembre, 2016). Acercamiento etnográfico a la alfabetización digital en un instituto de Educación Secundaria Obligatoria en Barcelona. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 23, 190-215. Recuperado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2168

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas/educacion-secundaria-obligatoria.html

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Vaca, J., Bustamante, J., Gutiérrez, F., & Tiburcio, C. (2010). *Los lectores y sus contextos* (Reporte de investigación, Vol. 8). México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.

2

Lectura en Internet. Habilidades para la búsqueda y gestión de información en estudiantes de bachillerato

Ma. Alejandra Gasca Fernández
Frida Díaz Barriga Arceo

Introducción

EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO en que vivimos, se requiere de una formación continua en las competencias de literacidad académica, así como de gestión informacional-digital y multimedia, ya que los alumnos se enfrentan a la lectura de distintos textos, soportes tecnológicos y medios comunicativos, sin que necesariamente manifiesten las capacidades de búsqueda, comprensión y criticidad deseables respecto a la información contenida en los textos digitales (Colom & Touriñán, 2009; Pinto, García & Manso, 2014). Los jóvenes enfrentan el reto de saber seleccionar tanto los textos de lectura como otros contenidos digitales que requieren para elaborar sus trabajos escolares, así como para gestionarlos a través de una lectura crítica, mostrando estrategias para aprender a aprender en este medio digital.

A partir de lo anterior, en el presente capítulo se dan a conocer los resultados de un estudio de casos realizado con un grupo de estudiantes de bachillerato, con la finalidad de identificar

cómo realizan la búsqueda y gestión de información en Internet, incluyendo la valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas *web* que seleccionan. Se concluye sobre la importancia de una enseñanza explícita y guiada para la selección y comprensión de textos de Internet, desde la perspectiva de la adquisición de habilidades de alfabetización informacional y literacidad crítica en la lectura realizada en la red.

Es por ello que los profesores necesitan estar preparados en el uso pedagógico de los entornos digitales y de las redes sociales, para enseñar a los alumnos a configurar y consolidar las habilidades de lectura y navegación en la red, lo que remite al desarrollo y a la práctica de competencias lectoras de variado tipo, que conducen a un aprendizaje autónomo y autorregulado (Albarello, 2011; Cassany 2009, 2011; Goldin, Kriscautzky & Perelman, 2011; Romero & Hernández, citado en Díaz Barriga, Hernández & Rigo, 2011).

Leer en Internet

En la actualidad, nos enfrentamos a nuevas prácticas en el proceso de lectura a través de Internet. Un aspecto importante es distinguir las prácticas lectoras en diferentes situaciones y formatos, considerando su profundidad y rigor. Al respecto, Zayas (2012) plantea una serie de diferencias entre los textos impresos y los textos electrónicos (Tabla 1).

Por su parte, Lucía (2012) define el texto digital "como el texto cuyo proceso de difusión consiste en la codificación de la información por los lenguajes artificiales, y que se presenta materialmente como información lingüística codificada matemáticamente y representada con una forma de escritura humanamente legible" (p. 114). El autor hace referencia a un nuevo modelo de

textualidad que une la oralidad y la escritura y que ha revolucionado nuestros modos de acceder y difundir el conocimiento. La lectura digital "implica la conjunción, en un mismo soporte, de documentos que contienen textos, imagen, audio, video, así como enlaces y herramientas de navegación, de interacción, creación y comunicación" (Pinto, García & Manso, 2014, p. 79).

Tabla 1. Diferencias entre tipos de textos impresos y electrónicos

Textos impresos	Textos electrónicos
Límites definidos.	Sin límites definidos: existencia variable y dinámica.
Lectura secuencial (según un orden concreto).	Lectura no secuencial: el lector traza su propio itinerario con la ayuda de dispositivos de navegación.
Posibilidad de visualizar la estructura del texto.	El lector ha de representarse mentalmente la estructura superior del hipertexto.
Rasgos de género discursivo reconocibles.	Rasgos de género difusos.
Indicadores de autoría y fiabilidad.	Dificultad para valorar la autoridad y fiabilidad de las informaciones.

Fuente: Zayas, 2012, p. 45.

Al leer en pantalla se requiere tener objetivos de lectura muy precisos y conocer las distintas herramientas de navegación, así como la capacidad de hacer una representación mental de la estructura hipertextual y la reflexión sobre la confiabilidad de las fuentes (Zayas, 2012). Este tipo de lectura deja de ser lineal y es el usuario quien ordena sus propias secuencias de lectura de

acuerdo con sus intereses y a través de los hipervínculos. Este proceso requiere un papel activo y reflexivo por parte del lector a través del enlace interactivo de contenidos, pues debe seleccionar lo que lee y vincularlo según sus necesidades o preferencias, cuidando no perder coherencia ni significado (Vaca & Hernández, 2006).

Para pasar de ser un lector novato del hipertexto a uno experto, se transita, de acuerdo con Fainholc (2004, p. 32) por tres etapas: a) la pre-textual (el lector "ojea" la página *web*, no domina los hipertextos), b) la intermedia (utiliza y domina hipertextos breves, concretos, claros y con gráficos sencillos); y c) la lectura madura (estructurada y consciente de los mecanismos y elementos de la lectura hipertextual, así como de la elaboración de síntesis y confrontación con la realidad). Esta autora plantea que un lector crítico en Internet se distingue porque es consciente de que es parte de la audiencia; reconoce datos clave de los autores a través de la lectura de las introducciones y objetivos del sitio; se da tiempo para sacar sus propias conclusiones; considera el título para encontrar pistas acerca del sitio; identifica el punto de vista del autor; explora a través de las interconexiones; usa buscadores, diccionarios, glosarios técnicos para encontrar información complementaria o para su mejor comprensión; realiza notas, comentarios referidos a otras búsquedas o direcciones de otras páginas o fuentes, y las guarda para recordar y tomar conciencia del trayecto o ruta de búsqueda. También identifica las tesis y los argumentos del autor, lo cual, a su vez, le permitirá sintetizar y comprender la información más relevante (Fainholc, 2004, pp. 95-96).

Al respecto, Burbules & Callister (2001) nos dicen que hay tres tipos de lectores en Internet: los *navegadores,* los cuales leen de manera superficial y sin un objetivo de búsqueda claro; no asocian ni incorporan cambios a la información hallada. Los

usuarios, quienes tienen objetivos claros de búsqueda de información específica, utilizan distintos links sin perder el objetivo de la tarea en curso. Los *hiperlectores* o *lectores laterales*, quienes además de utilizar recursos y guías orientadoras para movilizarse dentro de la red, modifican e intervienen activamente en función de su propia lectura.

Para ser lectores competentes e interactivos en la red, se requiere aplicar estrategias que permitan navegar de manera intencional y consciente, que potencien la autorregulación y construcción de nuevo conocimiento. Así, se requiere de una alfabetización informacional, es decir, tener la capacidad de gestionar la información al saber navegar estratégicamente por la red, al buscar, localizar y evaluar los documentos seleccionados, lo que permite un aprendizaje más autónomo con los nuevos entornos digitales (Cassany, 2011, p. 125).

Competencias para buscar información: Planeación, búsqueda y valoración de la información

La búsqueda de información en Internet es una práctica esencial en la formación de los alumnos, quienes deben reflexionar sobre las fuentes que consultan, el contexto espacial y temporal en que fueron creadas, así como su contenido y las referencias en que se sustentan. Sin embargo, respecto a la lectura que realizan los estudiantes jóvenes en Internet se ha encontrado lo siguiente, en coincidencia con nuestros propios hallazgos (Gasca & Díaz Barriga, 2016):

> La mayoría de los chicos no valora el texto en primer lugar sino el diseño general, imágenes e ilustraciones, animaciones, colores, diferentes tipografías, es decir, elementos visuales "divertidos" y que

> les llamen la atención [...] un diseño atractivo puede definir si leerán o no la información que tiene ese sitio. (Arabello, 2011, p. 145)

En la misma línea de ideas, Perelman (2011, p. 23) considera indispensable que los alumnos tengan un propósito de lectura específico y saber cómo buscar, seleccionar y evaluar la calidad de la información digital, habilidades que deben ser desarrolladas en el ámbito académico. Así, los jóvenes deben enfrentarse a los siguientes desafíos:

- Los buscadores rastrean los términos que introduce el usuario sin reparar en su significado o contexto; el lector es quien da sentido al contenido, de este modo debe determinar si la fuente seleccionada es pertinente (si corresponde con la información que busca) y confiable (si proviene de una fuente autorizada).
- El buscador ofrece páginas con muchas entradas distribuidas linealmente y con la misma apariencia, por lo que el acceso a la información es fragmentario y descontextualizado.
- Para interpretar la información es necesario leer otros textos vinculados.
- Se requiere de un complejo proceso de elaboración cognitiva para leer distintos tipos de contenidos y disciplinas.
- Se requiere tener conocimiento de instituciones y autores que sustenten la información.

A la par de los anteriores retos, Monereo et al. (2005) consideran que Internet favorece determinadas competencias básicas que permiten al alumno desenvolverse en la sociedad-red, de las cuales mencionan las siguientes: aprender a buscar información, aprender a comunicarse, aprender a colaborar y aprender a participar. En nuestro caso, nos referiremos a la primera, que coincide plenamente con la propuesta de alfabetización informacional a la que alude Cassany (2011).

La competencia para buscar información implica el conjunto de estrategias que le ayudan a los alumnos a aprender a aprender y se refiere a lograr en ellos los siguientes aprendizajes (Monereo et al., 2005):

- Aprendizaje permanente, a lo largo de toda su vida, con la capacidad de adaptación a los cambios y avances tecnológicos.
- Aprendizaje autónomo, autodirigido, pero no autodidacta en su inicio, ya que se requiere en su momento de la mediación y guía de otros más expertos para después pasar a la autonomía.
- Aprendizaje autorregulado y estratégico, con la capacidad de tomar decisiones sobre qué, cómo, cuándo y dónde aprender en cada momento, de acuerdo con el contexto de aprendizaje.
- Aprendizaje de situaciones de enseñanza no formales sino informales, que resultan particularmente relevantes en la red.

El ser competente en la búsqueda de información supone un aprendizaje permanente, autónomo, autorregulado, amplificado y estratégico, lo que favorece la re-descripción de ideas y aprender a aprender. Para desenvolverse en la jungla de información que es Internet, es necesario aplicar estrategias de búsqueda que a su vez implican un proceso de planificación-revisión-regulación y evaluación, a partir de:

> La delimitación clara y precisa de los objetivos de la búsqueda (qué y por qué lo busco), de la elección y delimitación de los itinerarios de búsqueda más adecuados (cómo y dónde lo busco), del análisis crítico basándose en los resultados de la búsqueda (qué he encontrado) y los contenidos localizados (información nueva y útil: ajuste al tópico de la demanda, calidad del contenido, fiabilidad y veracidad de la información), del procesamiento

> y almacenamiento óptimo de la información encontrada, y de la utilización, presentación y comunicación de la información recogida. (Monereo et al., 2005, p. 35)

En primer término, se debe plantear el propósito de búsqueda y necesidades de información, hacer una selección apropiada de palabras clave que resuman mejor lo que se busca, y de algunos conectores para relacionarlas que faciliten la selección de información y evitar así fuentes inadecuadas y excesivas. Una vez encontrada la información preseleccionada, debe discriminarse y analizar su calidad y validez. Monereo et al. (2005) proponen que se consideren tres factores:

- Ajuste al tópico de búsqueda (orden, título, descripciones…).
- Calidad del contenido (información y diseño…).
- Fiabilidad de la información (origen, autoría, actualización…).

Con estos indicadores de calidad, los alumnos podrán entender el sentido de la actividad, de la importancia de toma de decisiones previas al proceso de búsqueda, con una actitud más crítica y selectiva ante la información que usan para la realización de una tarea.

Método

Contexto y problema

El Colegio de Ciencias y Humanidades es un sistema de bachillerato que depende de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En él se imparte la materia de *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental* (TLRIID), la

cual pretende, como uno de los elementos del *perfil del egresado*, estipulado en su Programa de Estudios, lo siguiente:

> *Habilitarlo para manejar procedimientos de obtención y organización de información, principalmente de fuentes documentales, por medio de lo cual conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica.* (UNAM, 2003, p. 5)

Sin embargo, lograr lo anterior es complejo, debido a que los alumnos no llegan a una lectura crítica de los textos: de acuerdo con los resultados del Examen Diagnóstico Académico (EDA) de la materia, sólo 51% de los alumnos identifica las características de la lectura analítica; 20% define la situación argumentativa de un texto, y 55% recaba y procesa la información necesaria para su investigación (UNAM, 2012, pp. 31, 60, 67). Otro elemento adicional es la lectura en Internet y las prácticas que los estudiantes utilizan al buscar información, pues frecuentemente recurren solo a "bajar" dicha información, sin filtros apropiados, sin una lectura exploratoria adecuada y cometen plagio; motivo por el cual muchos profesores rehúsan solicitar trabajos sustentados en fuentes de Internet para evitar la actividad de "cortar y pegar", donde la información recuperada es poco comprendida y mucho menos elaborada por el estudiante.

Con base en la anterior problemática, se condujo un estudio cualitativo de casos de índole instrumental (Stake, 1999) cuyo objetivo fue conocer cuáles son las habilidades de búsqueda y selección de información en Internet que muestran los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades en la materia de TLRIID I y III cuando se enfrentan a una tarea escolar que implica la búsqueda y análisis de páginas *web* y del contenido de las fuentes consultadas.

Objetivos específicos

1. Identificar y analizar los criterios de búsqueda y selección de la información en fuentes publicadas en Internet que utilizan los alumnos.
2. Analizar los elementos que los alumnos reconocen para valorar el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas *web* y de los documentos seleccionados.

Elección de los casos

Participaron voluntariamente cuatro profesoras que imparten la materia de TLRIID I y III, las cuales seleccionaron de manera aleatoria a diez estudiantes de cada uno de los grupos, considerando como criterio tener un desempeño académico variado (promedios 7, 8 y 10) en dicha materia y aceptar participar en el estudio. Se conformó una muestra total de 40 alumnos con edades entre 15 y 16 años y de ambos sexos.

Sesiones e instrumentos

El estudio se hizo en tres sesiones en la Sala de cómputo del plantel, la cual consta de cuatro salas con 50 computadoras cada una, con Internet. Dicha Sala da servicio a todo el plantel, que consta de aproximadamente 6,000 alumnos por turno (matutino y vespertino), por lo que se reservó con antelación debido a la demanda de los profesores.

Previamente cada profesora señaló el propósito de la actividad y sus condiciones iniciales. Explicó a los estudiantes que procederían a la búsqueda de información de tres textos como

mínimo publicados en Internet, acerca del tema *violencia en la adolescencia,* el cual fue seleccionado con antelación por el grupo a partir de una plenaria sobre aspectos que tienen repercusión en su vida diaria y académica. A través de una lluvia de ideas se eligió el tema con el acuerdo de la mayoría del grupo. La producción escrita que realizarían después de la búsqueda de información sería una monografía.

En la primera sesión se les pidió que procedieran a la planeación de la búsqueda y la elaboración de un esquema preliminar. Se les entregó el primer cuestionario para explorar el proceso de búsqueda. En la segunda y tercera sesión se dedicaron a la búsqueda de información en la Sala de cómputo del plantel. Una vez seleccionadas las páginas *web* y los tres documentos como mínimo, los alumnos hicieron una valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de los mismos para la elaboración de su trabajo. Para ello resolvieron el segundo cuestionario.

A partir de lo anterior, se analizaron las respuestas en ambos instrumentos y se obtuvo un conjunto de dimensiones y unidades de análisis (Tabla 2).

Resultados

Los resultados obtenidos se presentan a continuación a partir de dos dimensiones, considerando las respuestas de los alumnos en cada categoría:

1. Ejecución y procesos de búsqueda de información en Internet (Tabla 3).
2. Valoración de las páginas *web* y de los documentos seleccionados (Tabla 4).

Tabla 2. Dimensiones y unidades de análisis

Dimensiones	Unidades de análisis
1. Ejecución y búsqueda de información	• Motores de búsqueda. • Términos de búsqueda. • Número de páginas consultadas. • Información acorde con el esquema preliminar.
2. Valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas *web* y de los documentos seleccionados	• Fuente u organismo al que pertenece el autor. • Navegación y enlaces con otras páginas *web*. • Diseño de la página *web* y documento (paratextos, tipografía, colores, imágenes). • Publicidad.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Ejecución y búsqueda de información en Internet

Unidades de análisis	Categorías
Motores de búsqueda o portales de Internet más utilizados	• La mayoría prefirió Google, seguido de Yahoo y Wikipedia, pero con gran diferencia de porcentaje.
Términos de búsqueda utilizados	• Buscaron por tópico, por el término o concepto más general de interés, mientras que una minoría utilizó operadores booleanos.
Número de páginas consultadas	• Consultaron entre tres y máximo seis páginas.
Información acorde con el esquema preliminar	• Consideraron suficiente limitarse a buscar y seleccionar las tres primeras páginas encontradas o que cubrieran el esquema de su futura monografía aun de manera superficial.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Rigor, credibilidad y fiabilidad de la página *web*

Fuente	
Unidades de análisis	**Categorías**
Pertenencia del autor a alguna institución u organismo	• Hay una leve incidencia en la selección de páginas que tienen autor o respaldo de autoridad de instituciones o notas de periódicos.
Navegación	
Unidades de análisis	**Categorías**
Navegación y enlaces con otras páginas *web* y facilidad de acceso	• Consideran importante que la página *web* tenga una navegación rápida y fluida, lo que permite una búsqueda más cómoda para ellos. • Solo la mitad considera la posibilidad de emitir información mediante la página *web* seleccionada.
Diseño de la página web y documentos	
Unidades de análisis	**Categorías**
Diseño atractivo	• Consideran importante el diseño de las páginas *web*. Es atractiva para ellos si contiene imágenes, gráficos, textos, colores y tipografía llamativa. No dan suficiente importancia a la validez de la información. Predomina el gusto por el atractivo visual del diseño y la forma del propio texto en comparación con el contenido.
Paratextos o paralingüísticos	• Consideran que el uso de paralingüísticos, y en concreto de recursos y organizadores gráficos, cuadros, esquemas, tablas, resúmenes, les ayudan a comprender el texto y de forma más amena. Relacionan de manera lineal: a mayores recursos paralingüísticos, mayor comprensión.

Tipografía	• Un texto con letras pequeñas les aburre. • Les agrada la variedad de tamaños, con títulos grandes y llamativos que eviten la monotonía y les facilite la lectura.
Colores	• El mayor factor determinante para la selección de las páginas *web* por parte de los alumnos fueron los colores. Son el elemento que más llama la atención de los alumnos. Incluso les motiva un mayor interés para la comprensión de la lectura.
Imágenes	• Resaltan su utilidad para ayudar a la comprensión y ejemplificar de manera más ilustrativa cualquier tema.
Publicidad	
Unidades de análisis	**Categorías**
Número de anuncios publicitarios	• Las páginas *web* seleccionadas tenían hasta tres anuncios publicitarios. Consideran que estos sitios tienen fines más comerciales y de pasatiempo, que de aportar información de instituciones educativas. Tienen un papel distractor.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Respecto a la primera dimensión: *Ejecución y búsqueda de información*, se puede observar que los motores de búsqueda o portales de Internet más habituales fueron Google, Yahoo y la página de Wikipedia (aunque estos dos últimos en menor medida), porque consideran que son los más conocidos y porque ahí pueden encontrar todo tipo de información.

Con referencia a los términos de búsqueda utilizados, éstos fueron: *violencia en la adolescencia, violencia en parejas adolescentes*

y *violencia intrafamiliar*. Es decir, buscaron por el tema o concepto más general, no acotaron con operadores booleanos para una búsqueda más específica, por lo que se enfrentan al reto de seleccionar lo más pertinente para su trabajo y propósitos entre una gran cantidad de información existente en la red.

El número de páginas consultadas fue de tres a seis páginas; aunque *navegaron*, revisaron el mínimo requerido, pues consideraron que ya habían conseguido la información necesaria para cubrir el esquema preliminar de su trabajo y se habían ajustado al tópico general de búsqueda. Igualmente, seleccionaron las tres primeras páginas encontradas, por lo que reflejan una mirada parcial de un autor y no contrastan con más fuentes y puntos de vista. Además, en el caso de Wikipedia, la consideran como una fuente de información que cubre sus necesidades escolares, es una *biblioteca digital* donde se compendia todo lo que requieren para el trabajo escolar y por ello no creen necesario consultar otras fuentes.

Se puede observar que los alumnos mostraron una estrategia limitada de búsqueda de información, pues no lograron un proceso de búsqueda estratégico (consciente, intencional y autorregulado), como afirman Monereo et al. (2005), dado que el alumno debe "tomar decisiones oportunas en función de la información hallada y de las condiciones de la situación y tarea. Las revisiones deben ser constantes a lo largo de todo el proceso hasta concluir en una selección crítica de la información encontrada" (p. 34). Tal como se ha expuesto, la revisión constante y la selección crítica de información no forman parte de su estrategia de búsqueda, la cual es muy general, no selectiva, en concordancia con lo que postula Pinto (en Pinto, García & Manso, 2014) ya que la lectura digital requiere "habilidades de asociación para saber recorrer, encontrar, seleccionar, añadir, eliminar, fragmentar, reordenar y extraer la información de interés" (p. 119). Por lo

anterior se hace evidente la necesidad de una lectura crítica por parte de los alumnos y en este caso las TIC implican una intervención pedagógica adecuada (Colom & Touriñán, 2009).

Cabe destacar que los alumnos tampoco delimitaron de manera precisa sus objetivos de búsqueda (*qué y para qué lo busco*); su elección de itinerarios fue reducida (*cómo y dónde lo busco*), así como el ajuste al tópico de la demanda. En el caso de Internet, el alumno debe considerar su potencial y características, pero también los riesgos que conlleva, como la sobreinformación, la falta de control y sistematización de la misma, así como su dudosa procedencia, autenticidad y credibilidad (Perelman, 2011; Monereo et al., 2005).

A su vez, no hay que olvidar que la lectura en Internet es distinta a la tradicional de un texto impreso; es no secuencial (Zayas, 2012; Fainholc, 2004), por lo que se requiere tomar en cuenta los motores de búsqueda; usar palabras clave descriptivas que conduzcan a la información deseada; descubrir los enlaces camuflados en iconos, fotos o palabras (situando el cursor encima), interpretar algunos iconos; formular propósitos para saber elegir la página más idónea y considerar la hipertextualidad, pues los enlaces que dan los buscadores llevan directamente al lugar donde hallaron la palabra elegida, sin pasar por la portada, el índice o la página inicial de la *web*.

En relación con la segunda dimensión: *Valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web y de los documentos seleccionados*, acerca de la pertenencia del autor a alguna institución u organismo, se observó que un poco más de la mitad de los alumnos seleccionó páginas con autor o respaldo de autoridad (por ejemplo, *injuve.es*; periódicos como *El país*, *El Universal*, la revista *¿Cómo ves?* publicada por la UNAM), pues les da confianza que la información esté sustentada por instituciones académicas o distintos periódicos de prestigio. Aunque escogieron pocas páginas,

consideran más confiables las que tienen como soporte la pertenencia del autor a algún organismo reconocido.

Sin embargo, la otra parte de los alumnos eligió fuentes que no tenían autor (como *el rincón del vago.com*, *tareas.com*, *Wikipedia*); no indagaban más sobre ellas, sólo se fijaban que tuviera "un nombre", por lo que no tenían conocimiento de los autores que sustentan la información (Perelman, 2011).

La mayoría de los alumnos consideró importante la facilidad de acceso, de navegación y enlaces con otras páginas *web*, lo que les permite ahorrar tiempo y hacer una búsqueda más rápida y fluida, independientemente de la información contenida en ellas. Esto también les facilitó vincularse con otras páginas *web*, aunque no leyeron o corroboraron la información obtenida previamente ni obtuvieron más información complementaria, además de las páginas que declararon originalmente; por ello no lograron un papel activo y reflexivo a través del enlace interactivo de contenidos para vincular la información, como lo plantean Zayas (2012) y Perelman (2011).

Por otro lado, se observó que el diseño de las páginas *web* es un factor determinante para llamar la atención de los alumnos, para su selección o preferencia, en concordancia con los estudios de Albarello (2011). Consideraron el uso de los paratextos o paralingüísticos, la tipografía, los colores y la imagen como elementos esenciales de una página *web*.

Los alumnos afirman que el uso de paratextos o paralingüísticos, y en concreto de recursos y organizadores gráficos, les ayudan a comprender el texto. En este sentido, le dan más importancia a la forma del propio texto que al contenido, o los relacionan de manera lineal, a mayor *atractivo* del texto, mayor *comprensión*. A su vez, consideran que los paralingüísticos les permiten tener una idea más general del contenido del texto de una manera más amena.

Otra parte del atractivo del diseño de las páginas *web* es su tipografía; un texto con letras pequeñas les aburre; en cambio, les agrada la variedad de tamaños, con títulos grandes y llamativos que eviten la monotonía y les faciliten la lectura y de este modo darle fiabilidad a la página *web* y al texto seleccionado.

El factor determinante para la selección de las páginas *web* fueron los colores; la gran mayoría afirmó que es lo que más llama su atención y los ayuda a la comprensión del tema. También el uso de imágenes en las páginas *web* les llama la atención; resaltan su utilidad para la comprensión y para ejemplificar cualquier tópico. Opinan que un texto sin imágenes tiene una apariencia muy formal, por lo que utilizan como parámetro las imágenes para discriminar la información y evitar un texto que consideran *aburrido*. Pocos alumnos hicieron hincapié en la validez de la información o contenido, más bien se centraron en el diseño y los colores, aunque la publicidad puede distraer su atención. Estos hallazgos coinciden con los de Albarello (2011), pues el diseño les motiva o no a leer la información.

Con relación a la publicidad, casi la mitad de los alumnos manifestó que las páginas *web* que seleccionó tenían hasta tres anuncios publicitarios. También estuvieron de acuerdo en que la información que aparece en Internet y su publicidad no son confiables, pues esta última es un distractor, además de que puede esconder una actividad fraudulenta, por lo que resaltan la poca fiabilidad de la publicidad que aparece en esas páginas.

Se puede observar que el formato y estructura de los contenidos digitales que a juicio de los alumnos presentan la información de manera más versátil y atractiva, son los que incluyen hipertextos e hipermedia, con la integración de lenguajes visuales, escritos y sonoros, en concordancia con Lucía (2012) y Alabarello (2011). Estos factores tienen repercusión en la nueva forma de representar y entender el mundo, y en el ámbito educativo se debe

enseñar a los alumnos a seleccionar y analizar críticamente este tipo de información y a ser selectivos. Es decir, se requiere una educación en literacidad informacional que parta de los principios de un uso estratégico, seguro y ético de la red, como parte de las competencias de ciudadanía digital de los estudiantes (Cassany, 2011; Monereo, 2005).

Cabe señalar que los alumnos no logran desarrollar completamente una alfabetización informacional (Cassany, 2011); aún distan de saber navegar para hacer búsquedas especializadas (sobre todo en bancos de información académica); requieren mejores estrategias para recuperar información, filtrarla y evaluarla, sobre todo de manera más crítica, y no sólo orientarse por el diseño. Por supuesto, esto se debe a que dicha alfabetización no ha sido objeto de una enseñanza efectiva y deliberada, puesto que los estudiantes han aprendido a navegar en la red en muchas ocasiones por ensayo y error o por imitación, sin que se haga énfasis en estrategias de navegación y búsqueda apropiadas. Habría que indagar si la forma en que buscan la información sus docentes es más sofisticada y competente, puesto que ellos pueden ser quienes modelan la manera en que buscan información con fines de aprendizaje en contextos escolarizados.

Los alumnos estudiados corresponden al tipo de navegadores que según Burbules y Callister (2001), hacen escaneos aproximativos, observan elementos textuales, pero no pretenden establecer asociaciones de la información hallada. A veces pierden su objetivo de búsqueda.

En relación con las etapas de lectura del hipertexto (Fainholc, 2004), los alumnos se encuentran entre la etapa *pre-textual*, pues "ojean" la página *web* pero no dominan los hipertextos, y la *intermedia*, en la que utilizan y dominan hipertextos breves, concretos, claros y con gráficos sencillos. De hecho, en su búsqueda utilizaron términos muy generales, consultaron entre tres y seis

páginas *web*, sobre todo las primeras que aparecen en su búsqueda y que cubren su esquema preliminar. Consiguen la información mínima necesaria para la elaboración de su trabajo escolar (monografía).

En este estudio preliminar lo que se buscaba era identificar las habilidades que tenían los estudiantes, no realizar como tal una intervención educativa. Sin embargo, a partir de los resultados, se sugiere llevar una secuencia educativa específica con instrucción guiada, modelado y retroalimentación continua, para profundizar en las estrategias de búsqueda y selección crítica de textos en Internet, así como una gestión apropiada de la información, aspecto que la sociedad actual exige como base de un aprendizaje autónomo y permanente.

Lista de referencias

Albarello, F. (2011). *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.

Burbules, N., & Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las Nuevas tecnologías de la Información*. España: Granica.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2011). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Colom, C. A., & Touriuñan, L. J. M. (2009). *La lectura en el siglo XXI. Nuevas tecnologías y la nueva condición lectora*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Díaz-Barriga, F., Hernández, G., & Rigo, M. A. (Eds.) (2011). *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Argentina: Homo Sapiens.

Gasca, M. A. & Díaz Barriga, F. (2016). Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato. *Revista Perspectiva Educacional*, *55* (1), 73-93.

Goldin, D., Kriscautzky, M., & Perelman, F. (2011). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. España: Océano.

Lucía, M. J. (2012). *Elogio del texto digital. Claves para interpretar el cambio de paradigma*. Madrid: Fórcola.

Monereo, C., Badia, A., Doménech, M., Escofet, A., Fuentes, M., Rodríguez, J. L… Vayreda, A. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* España: Graó.

Perelman, F. (Coord.) (2011). *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

Pinto, M., García, F. J., & Manso, R. A. (2014). *La lectura digital en las bibliotecas públicas. Promoción y gestión de cambio*. Buenos Aires: Alfagrama.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata: Madrid.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2003). *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades-Autor.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2012). *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico*. México: Autor.

Vaca, J. & Hernández, D. (2006). Textos en papel vs textos electrónicos: ¿nuevas lecturas? *Perfiles educativos*, *28*(113), 106-128.

Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según* PISA. *Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.

Agradecimiento

Al apoyo de la DGAPA-UNAM a través del proyecto PAPIME PE300217.

3

Entornos de escritura académica y epistémica como sistemas de actividad distribuida en situaciones de inmersión[1]

Gerardo Hernández Rojas

Introducción

NADIE PUEDE NEGAR LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA Y LA escritura en el mundo de hoy. Por un lado, su relevancia es evidente cuando observamos el importante rol comunicativo que tienen para acceder y participar en el mundo letrado que subyace a la sociedad de la información en la que vivimos desde hace ya unos años. Por otro lado, su importancia es crucial dada su presencia en la gran mayoría de las distintas asignaturas en todos los ciclos educativos, como consecuencia del papel relevante que desempeña en el aprendizaje (y evaluación) de los contenidos curriculares. De ahí el valor que tiene promover la alfabetización en todos los niveles escolares.

La alfabetización o literacidad de los alumnos inicia en los ciclos de educación básica y se prolonga hasta la universidad, de

[1] Este trabajo ha sido posible gracias al respaldo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica-Dirección General de Asuntos del Personal Académico (PAPIIT-DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Proyecto IN304814.

modo que los alumnos pasan por distintas culturas que influyen en el modo en que leen y escriben. Algunos autores reconocen que hay varios niveles de alfabetización que se requiere atender para lograr una formación integral en los educandos, en lo que a competencias comunicativas lecto-escritas se refiere. A estos se les ha denominado: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico (Freebody & Luke, 1990; Solé, 2011; Wells, 1987). Ciertamente, se supone que todos ellos deben atenderse a lo largo y ancho del sistema educativo, aunque los énfasis sean distintos dependiendo del nivel al que nos refiramos. Así, mientras que la educación básica parece centrarse principalmente en los niveles ejecutivo (manejo eficiente del código lecto-escrito) y funcional (uso de la lectura y escritura para las situaciones de la vida diaria), los niveles de educación media y superior, sin dejar de considerar la depuración de las anteriores, deberían orientarse a profundizar los niveles instrumental y epistémico (leer y escribir para aprender y pensar) (Castelló, 2009). Puesto que este documento está centrado en el nivel universitario, me referiré de manera especial a la escritura académica y, en particular, a su dimensión epistémica.

La escritura adquiere una función epistémica según diferentes factores. El potencial valor epistémico o transformador del conocimiento de la escritura compleja puede ser consecuencia de: 1) la labor de documentación previa necesaria antes de escribir un texto, lo cual requiere de un "leer para comprender" y un "leer para escribir", e implica necesariamente una labor reflexiva y metacognitiva que se supone puede provocar nuevos aprendizajes, o bien, profundizar o extender los ya logrados hasta antes de emprender la actividad de escritura, 2) la dialéctica interactiva en la que se implica el escritor entre lo que tiene que decir (el espacio temático) y el cómo, para qué y a quién decirlo (espacio retórico), durante los procesos de planificación, textualización y

revisión, que lo obliga a pensar de múltiples formas lo que sabe mientras elabora el texto escrito (Miras, 2000; Scardamalia & Bereiter, 1992); 3) la oportunidad de explorar y profundizar los conocimientos que se poseen mientras se escribe, de modo que pueden generarse nuevas vetas de conocimiento no transitadas o suficientemente tematizadas hasta antes de elaborar el texto (Fry & Villagomez, 2012); 4) la oportunidad de representar distintas versiones del escrito (a nivel local y global) mientras se está consumando, todo lo cual le sirve al escritor como un potente artefacto externo de representación para reflexionar una y otra vez lo que se está expresando (Navarro & Revel, 2013).

Es evidente que no todas las actividades de escritura pueden tener la misma potencialidad epistémica; esto dependerá del tipo de tarea y de la demanda cognitiva y comunicativa que se le plantee al escritor, dentro de un cierto contexto en donde ésta se inserte. Es decir, no todos los tipos de escritura que realicen las personas pueden abrir nuevas rutas de pensamiento, sino sólo aquellas que les obliguen a pensar reiteradamente en lo que dicen y en lo que tratan de decir para conseguir qué cosas. Evidentemente, serán menos ricas en potencialidad aquellas tareas que conduzcan al escritor a usar lo que sabe de forma automatizada, mecánica o repetitiva, y, por lo contrario, serán más proclives a la epistemicidad aquellas otras que le demanden hacer un despliegue consciente de sus recursos retóricos y reflexivos para comunicar algo o para pensar sobre ese algo de forma recurrente. Es decir, este último tipo de tareas será el de aquellas que le exijan al escritor manipular la información con mayor profundidad, que le estimulen a lograr una mayor comprensión y una genuina reflexión, que le promuevan ir más allá de lo que sabe, en suma, que le permitan desplegar de manera creativa y crítica (y desarrollar) sus habilidades de pensamiento (Tynjälä, 1998). De acuerdo con varios autores, por ejemplo, en lo que al tipo de género discursivo

se refiere, los ensayos académicos y científicos obligan al escritor a pensar y a escribir transformando lo que saben mucho más que en los resúmenes o las monografías (Navarro & Revel, 2013). Igualmente, el valor epistémico es superior en aquellas tareas tales como los protocolos de aprendizaje escritos o los diarios de escritura (Tynjälä, 1998), dado que se ha demostrado que fomentan habilidades metacognitivas y reflexivas de los estudiantes mientras escriben (siempre y cuando se planteen y se realicen de forma apropiada).

Promoviendo la escritura académica y epistémica

Gracias a los trabajos sobre literacidad académica, en las últimas dos décadas se ha hecho una profunda reflexión sobre los usos de la lengua escrita en contextos específicos, para el caso que nos interesa aquí, los universitarios.

El término literacidad abarca cada una de las maneras en que se usan el lenguaje y la escritura en la vida cotidiana en cada comunidad; se refiere a las diversas formas de participar en actividades en las que la letra impresa está involucrada, en diferentes contextos de prácticas situadas (Cassany, 2008). Por literacidad académica se entiende el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad discursiva y disciplinar determinadas; es decir, cada comunidad tiene sus propias prácticas de generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional a través de los textos (Barton & Hamilton, 2004; Bazerman, Dean, Early, Lunsford, Null, Rogers & Stansell, 2012).

Cualquier carrera o profesión que se imparta en el nivel de educación superior implica un largo proceso de formación dentro de una determinada cultura académica (Becher, 2001). Den-

tro de cada cultura académico-disciplinar particular, las prácticas comunicativas orales o escritas son el motor que dinamiza y reúne la dimensión sociológica (la comunidad) con la epistemológica (su quehacer académico, como productora de conocimiento). Sin las prácticas comunicativas, no habría intercambio entre los miembros de la comunidad académica y tampoco desarrollo en ella misma. En este sentido, todo miembro de una cultura académica que intente pertenecer a ella debe aprender cómo participar en estas prácticas, las cuales son ciertamente particulares dado el tipo de textos que utilizan y el modo en cómo se ejercen las actividades de leer y escribir (Bazerman, Dean, Early, Lunsford, Null, Rogers & Stansell, 2012; Lea, 2004).

Por tanto, cada disciplina posee particularidades culturales, socio-cognitivas, discursivas y lingüísticas que deben ser consideradas para mejor comprender las formas de leer y escribir, y la práctica académico-profesional y científica correspondiente. De hecho, cada disciplina constituye una *comunidad discursiva* que se conforma a partir del uso de unas prácticas lectoras y escritoras particulares, con unos géneros discursivos propios, desarrollados a lo largo de la historia de la misma por el conjunto de sus miembros (Cassany & Morales, 2009).

Con base en lo anterior y en lo que se argumentaba en la sección previa, dos objetivos centrales interrelacionados deberían presidir cualquier intento de promover la enseñanza de la escritura en los estudiantes universitarios. El primero versaría en torno a promover una escritura académica auténtica *in situ*, en la comunidad académica universitaria a la que se pertenece, con la intención de que los estudiantes participen más activamente en ella y, segundo, que el aprendizaje de la escritura académica provoque una mejora en su capacidad para pensar y profundizar sobre lo que aprenden cuando realizan actividades de escritura académica. Es decir, desarrollar la competencia para producir

textos con sentido y, por otro lado, desarrollar la competencia de escribir como proceso epistémico mientras se escriben textos (Carlino, 2005, 2013).

A partir de este doble objetivo, y dada la carencia de programas institucionales que fomenten la escritura en nuestros centros escolares universitarios, hemos intentado desarrollar algunas experiencias de promoción de la escritura académica y epistémica en estudiantes universitarios, estructurándolas a partir de algunas premisas pedagógicas que a continuación se describen brevemente.

En primer término, se ha intentado proponer entornos didácticos desde la perspectiva de "ayudar a escribir" a los estudiantes basada en una propuesta de enseñanza indirecta (Sánchez, 2010). Desde esta aproximación, más que instruir directamente sobre habilidades específicas, lo que se pretende es transformar el contexto didáctico al proponer situaciones y tareas en las que las competencias comunicativas de escritura que practican los alumnos cobren sentido dentro de la comunidad en donde se insertan, y en las que también el docente proporcione una serie de apoyos a los alumnos sobre cómo reconocerlas, enfrentarlas y aprender a través de ellas. Se asume así que los alumnos, después de tener frecuentes experiencias de este tipo, puedan apropiarse de dichas ayudas (que son en realidad apoyos para el ejercicio metacognitivo y reflexivo de las actividades de escritura) y/o para que, cimentados en ellas, puedan crear modos de afrontamiento más efectivos cuando realicen actividades comunicativas en contextos de uso funcional académico y profesional.

En segundo término, se han diseñado siguiendo un enfoque integrado o de inmersión (dentro del currículo, en las asignaturas) de enseñanza de estrategias cognitivas (Martín & Moreno, 2008). De acuerdo con este planteamiento se suscribe una conexión inseparable entre lo que aprendemos y los contextos en los

que se aprende, reivindicando la necesidad de que las prácticas y estrategias de escritura se aprendan asociadas a los contenidos de cada disciplina dentro de actividades con sentido, estableciéndose así un posible beneficio recíproco: mejor actividad escritora académica, mejores aprendizajes constructivos.

Por último, las propuestas se estructuran partiendo de la idea de un sistema de actividad que se distribuye física, semiótica y socialmente (Cole & Engeström, 2001) (Figura 1).

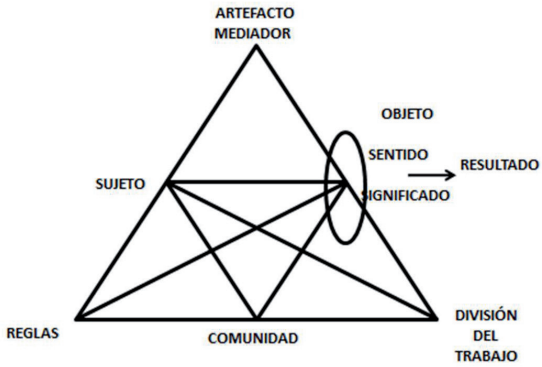


Figura 1. El sistema de actividad distribuida

Fuente: Cole y Engeström, 2001.

Según esta aproximación teórica neovigotskiana, las actividades cognitivas —y la escritura lo es— cuando se realizan como prácticas situadas dentro de comunidades (el aula escolar presencial o no presencial), se extienden a través de diversos recursos semióticos utilizados (por ejemplo, los géneros, usando distintas fuentes y recursos de apoyo) y a través de las personas (por ejemplo, cuando se hacen actividades de escritura colectiva) o de artefactos físicos (por ejemplo, a través de computadoras de forma presencial y virtual, y por medio de recursos *web* como

plataformas de aprendizaje virtual o Facebook). Así mismo, en dicho sistema de actividad ellos realizan una división de trabajo en la que actúan como escritores, co-escritores o bien como lectores y autoevaluadores en sendos momentos y al mismo tiempo, siguen una serie de reglas definidas por la comunidad misma en el diseño y la elaboración de textos (por ejemplo, el estilo de publicación de la APA, el empleo de un discurso académico propio de la disciplina).

Dentro del sistema de actividad que constituye un entorno didáctico, los estudiantes tienen la oportunidad de realizar diferentes actividades de escritura individual y colectiva (así como de lectura subjetiva e intersubjetiva), co-construir al ser co-autores, utilizando los recursos mediacionales que se proponen, seguir ciertas reglas de trabajo convenidas y ser supervisados por el docente en situaciones presenciales y semi-presenciales (*b-learning*). La intención, finalmente, es que la participación intensiva de los estudiantes en dicho contexto de trabajo y actividades letradas, les deje residuos o beneficios cognitivos por apropiación participativa de doble naturaleza: en su competencia de escribir textos académicos y en su capacidad para pensar mientras escriben, lo cual, se supone, puede tener importantes dividendos para el logro de un aprendizaje más constructivo (Salomon, 2001).

A continuación, se presenta un resumen de dos experiencias de promoción de escritura académica y epistémica que han intentado desarrollar un entorno pedagógico a partir de las premisas señaladas, con estudiantes universitarios dentro de sus clases regulares. La meta es cómo apoyar a los participantes a hacer un uso inteligente de los recursos semióticos y sociales que el entorno de "ayudar a escribir" les proporciona, para convertirse en usuarios reflexivos y conscientes de éstos, en beneficio de su escritura académica y epistémica.

Construcción de monografías académico-científicas en situaciones *b-learning*

En un trabajo realizado con estudiantes universitarios de la carrera de Psicología (n = 15) se desarrolló un entorno basado en un sistema de actividad en situación híbrida (*b-learning*), con la finalidad de promover las actividades de escritura académica con un formato colaborativo (entre alumnos) y guiado (docente y alumnos), y favorecer por medio de éste, el desarrollo de las habilidades de escritura académica y el aprendizaje del género *monografía científica* (Hernández, Sánchez, Rodríguez, Caballero & Martínez, 2014). Cabe mencionar que esta comunidad científica se caracteriza por un fuerte predominio de la escritura formal-científica en tercera persona, y los géneros más empleados son los artículos de investigación, las monografías y los ensayos académicos.

Se propuso un diseño tecno-pedagógico estructurado de forma mixta, con predominio de actividades presenciales y complemento de actividades en un aula virtual en la Plataforma Moodle, con una interfaz básica durante la mayor parte del programa regular de una asignatura (aproximadamente tres meses). En el aula virtual se emplearon recursos de tipo asincrónico (foros de discusión, con respuesta abierta y en grupos de trabajo visibles), así como otras prestaciones adicionales (repositorio de documentos digitales, biblioteca compartida, videos, etcétera) para apoyar las actividades académicas. Las actividades presenciales y las del aula virtual se entrelazaron durante el semestre lectivo, a través de tres fases de actividades que conformaban un ciclo de trabajo de composición escrita con sentido (Carlino, 2005), las cuales se describen a continuación:

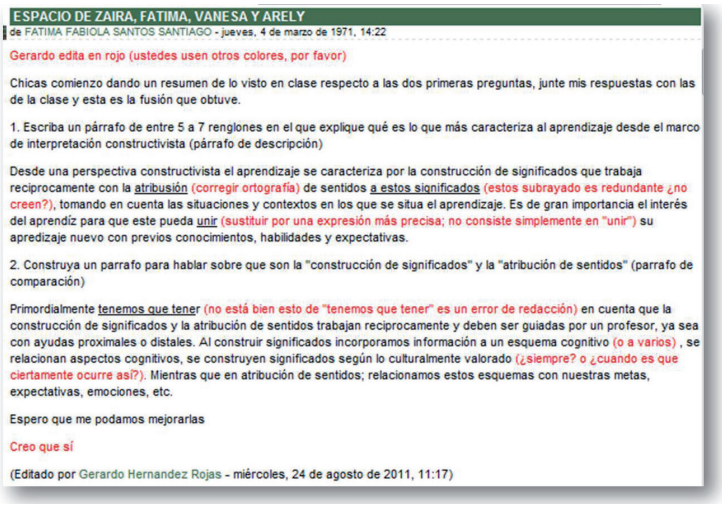
Fase inicial (trabajo individual preparatorio). Los alumnos preparaban sus lecturas de modo individual y realizaban diversas ta-

reas híbridas de lectura-escritura que involucraban actividades de tratamiento profundo de los contenidos, haciendo posible el aprendizaje constructivo de ellos. Las tareas consistían en responder a cuestionarios con preguntas de reflexión diseñadas para promover habilidades cognitivo-lingüísticas (por ejemplo, describir, explicar, argumentar, etcétera), y en otros casos, radicaban en la construcción de ideas principales o de resúmenes escritos.

Fase intermedia (trabajo presencial: alumnos-profesor). En clase, los alumnos participaban con el docente en discusiones tipo seminario, centrándose en las actividades preparadas. El profesor coordinaba las sesiones para focalizar la discusión sobre los contenidos centrales del programa y para brindar apoyos específicos en la realización de las tareas de escritura encomendadas (por medio de modelamiento de actividades, apoyos específicos sobre el modo de redacción, precisiones y explicaciones adicionales).

Fase final (trabajo colaborativo en el aula virtual en pequeños grupos por medio de los foros y con supervisión docente). Después de la clase, los alumnos formaban grupos (tríos en su mayoría) y el profesor abría cada semana foros de discusión visibles para el trabajo colaborativo en el aula virtual, con la intención de que pulieran las tareas de escritura (entregando un solo producto en la siguiente clase presencial). Estas discusiones virtuales también eran apoyadas y asesoradas por el docente *on line*, en aspectos de contenido y de redacción.

Así se trabajaron cuatro foros de discusión dentro del aula virtual (para trabajos parciales de escritura) en otros tantos ciclos (Figura 2). La participación de los alumnos en estos foros fue intensa. En promedio, semanalmente sus participaciones por grupo se distribuyeron del siguiente modo: 14 para actividades de exploración y planificación; 7.3 para actividades de construcción y 2.7 para actividades de resolución. En promedio, 24 participaciones por grupo semanalmente.



ESPACIO DE ZAIRA, FATIMA, VANESA Y ARELY

de FATIMA FABIOLA SANTOS SANTIAGO - jueves, 4 de marzo de 1971, 14:22

Gerardo edita en rojo (ustedes usen otros colores, por favor)

Chicas comienzo dando un resumen de lo visto en clase respecto a las dos primeras preguntas, junte mis respuestas con las de la clase y esta es la fusión que obtuve.

1. Escriba un párrafo de entre 5 a 7 renglones en el que explique qué es lo que más caracteriza al aprendizaje desde el marco de interpretación constructivista (párrafo de descripción)

Desde una perspectiva constructivista el aprendizaje se caracteriza por la construcción de significados que trabaja reciprocamente con la atribusión (corregir ortografía) de sentidos a estos significados (estos subrayado es redundante ¿no creen?), tomando en cuenta las situaciones y contextos en los que se situa el aprendizaje. Es de gran importancia el interés del aprendíz para que este pueda unir (sustituir por una expresión más precisa; no consiste simplemente en "unir") su apredizaje nuevo con previos conocimientos, habilidades y expectativas.

2. Construya un parrafo para hablar sobre que son la "construcción de significados" y la "atribución de sentidos" (parrafo de comparación)

Primordialmente tenemos que tener (no está bien esto de "tenemos que tener" es un error de redacción) en cuenta que la construcción de significados y la atribución de sentidos trabajan reciprocamente y deben ser guiadas por un profesor, ya sea con ayudas proximales o distales. Al construir significados incorporamos información a un esquema cognitivo (o a varios) , se relacionan aspectos cognitivos, se construyen significados según lo culturalmente valorado (¿siempre? o ¿cuando es que ciertamente ocurre así?). Mientras que en atribución de sentidos; relacionamos estos esquemas con nuestras metas, expectativas, emociones, etc.

Espero que me podamos mejorarlas

Creo que sí

(Editado por Gerardo Hernandez Rojas - miércoles, 24 de agosto de 2011, 11:17)

Figura 2. Ejemplo del foro de trabajos parciales, de un grupo de alumnas participantes (con seudónimos)

Al finalizar estos foros, se programó otro adicional, exclusivo para la construcción de un trabajo monográfico (con duración de 20 días abierto en línea), que consistió en la integración constructiva de las tareas de escritura elaboradas previamente de modo colaborativo. Así mismo, dentro del sitio del aula virtual se incluyeron otros apoyos didácticos adicionales para la realización de las actividades de escritura (un documento-taller de escritura para apoyar el ejercicio de las habilidades cognitivo-lingüísticas, y varios documentos breves sobre: reglas para el trabajo colaborativo, reglas para el trabajo en los foros de discusión, recomendaciones prácticas para la aplicación de estrategias de lectura —subrayar, ideas principales, resúmenes—, recomendaciones para la construcción de la monografía, etcétera), así como algunas referencias documentales-digitales adicionales agregadas por los mismos alumnos (biblioteca digital). Cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes participantes no había tenido experiencia

con la plataforma Moodle en el trabajo de un aula virtual, pero una semana de inducción bastó para que se familiarizaran con su uso y comprendieran su manejo básico para participar de forma adecuada en las actividades académicas requeridas.

En este sentido, el entorno propuesto constituyó un sistema de actividad de cognición distribuida (Figura 3), en el que el conocimiento se disemina y comparte en las prácticas académicas realizadas por los participantes a través experiencias presenciales y virtuales, tales como: actividades individuales de lectura-escritura iniciales; discusiones presenciales en clase con el profesor y los compañeros utilizando los avances realizados pre-clase; discusiones colectivas en los foros *on line* sobre las tareas solicitadas (por ejemplo, la monografía científica), y los continuos comentarios y revisiones realizados por el docente, presenciales y *on line*.

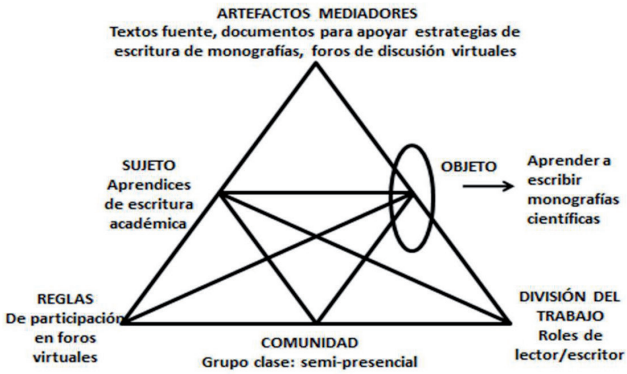


Figura 3. Sistema de actividad distribuida para la escritura de monografías científicas

Fuente: Hernández et al., 2014, p. 360.

Además de ello, deben considerarse los distintos recursos disponibles colocados por el docente para la realización de las acti-

vidades en los foros parciales y en el foro destinado a la elaboración del trabajo monográfico, tales como el manual de escritura digital; documentos de apoyo para el trabajo de la actividad de lectura; documentos para apoyar los procesos de escritura y la monografía; documentos sobre cómo interactuar en los foros, entre otros, que fueron puestos a la disposición de los participantes.

No voy a presentar en este lugar los resultados obtenidos a detalle sobre la experiencia apenas descrita de forma breve, pues ya han sido publicados (Hernández et al., 2014). Simplemente comentaré algunos hallazgos que considero relevantes de acuerdo con los objetivos señalados más arriba para la escritura de monografías.

En la Tabla 1 se presentan las participaciones de los estudiantes durante la construcción de monografías bajo la supervisión del profesor (el total de participaciones es de 414). Puede observarse en la tabla el número de participaciones colaborativas totales destinadas a ejercer los procesos de escritura: exploración/planificación (18 + 49 = 67 participaciones, 12 + 4 = 16%), construcción colaborativa del texto (329 participaciones, 79%) y resolución (18 participaciones, 4%). Se anexan al final del trabajo ejemplos de las categorías utilizadas.

Salta a la vista, una vez más, la intensa participación de los grupos en la actividad de textualización colaborativa, al escribir-reflexionar-reescribir constantemente distintas partes del texto monográfico. Esto con seguridad pudo traer importantes consecuencias epistémicas, dada la continua reelaboración de los contenidos abordados para responder a la demanda retórica que exigía escribir transformando la información, más allá de sólo reproducir lo previamente escrito en los foros semanales. Hay que señalar que el profesor hizo un constante seguimiento de la construcción de los escritos.

Tabla 1. Presencia cognitiva en la construcción colaborativa de la monografía

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Porcentaje
Presencia cognitiva	**Exploración/ planificación**	Comprensión de la tarea	18	4%
		Planeación de las actividades	49	12%
	Construcción colaborativa del texto	Aclaraciones sobre contenidos	154	37%
		Algo visto en clase	6	2%
		Indicaciones/ correcciones de redacción	31	8%
		Indicaciones/ correcciones en contenidos	67	16%
		Acuerdos locales	71	17%
	Resolución	Iniciativas y propuestas para el consenso final	18	4%
Total			414	100%

Fuente: Hernández et al., 2014, p. 362.

También se realizaron evaluaciones pre y post con los participantes sobre la conceptualización y sobre el modo de construcción de las monografías. Respecto a esto último, en las evaluaciones iniciales 40% de los participantes, de hecho, admitió no saber cómo hacerlas; mientras, las respuestas de los participantes en la post-evaluación fueron cualitativamente distintas, exponiendo los pasos con cierto grado de detalle y explicando cómo se relacionan unos con otros en 70% de los casos (Tabla 2).

Tabla 2. Comparación de respuestas típicas de la evaluación inicial y final

Descripciones del modo de elaborar monografías	
Respuesta típica de los participantes en la evaluación inicial	**Estudiante 6:** *Primero se introduce el tema de interés, después se investiga en libros, revistas, etc. sobre el tema en cuestión y se sintetiza de lo general a lo particular.*
Respuesta típica de los participantes en la evaluación final	**Estudiante 4:** *Primero se revisan los textos para saber explícitamente qué es y cuáles van a ser las características de la monografía. Después se leen los artículos o textos […]. Se elabora un cuadro de planificación marcando los subtemas, ideas principales y fechas tentativas. Esto con el objetivo de tener una organización desde el inicio de su elaboración […]. Se procede a redactar la introducción, el desarrollo y la conclusión. Es importante la constante revisión de las ideas plasmadas para verificar que se esté expresando lo que se desea, corregir la redacción, eliminar las ideas redundantes, citar adecuadamente a los autores.*

Fuente: Elaboración propia.

Por último, los trabajos monográficos elaborados se evaluaron por medio de una rúbrica de ocho dimensiones y tres niveles de valoración (las valoraciones máximas fueron de 3 puntos para cada uno). Los indicadores fueron los siguientes (con sus respectivas calificaciones en promedio para los cinco grupos, puestos entre paréntesis): a) consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto (2.7 pts.); b) adecuación del discurso a la demanda solicitada (3 pts.); c) claridad expositiva de las ideas (3 pts.); d) grado de progresión temática de las ideas (3 pts.); e) calidad de la redacción de la sección introductoria (2.7 pts.); f) calidad de la redacción de la sección de desarrollo/aspectos de organización retórica (3 pts.); g) calidad de la redacción de la

sección de desarrollo/precisión conceptual (2.7 pts.); h) calidad de redacción de la conclusión (2.3 pts.). Estos resultados, junto con los anteriores, demuestran que los alumnos aprendieron a conceptualizar apropiadamente el texto monográfico, a describir cómo se procede a construirlo y a construir monografías colectivamente con un buen nivel de calidad estructural.

Construcción de ensayos académicos mediante protocolos de escribir para aprender y diarios de escritura

Los protocolos de escritura para aprender (PEA) han sido considerados como actividades de escritura recomendables para apoyar la actividad epistémica de los alumnos (Nückles, Hübner & Renkl, 2009; Petko, Egger & Graber, 2014; Tynjälä, 1998). Su potencialidad epistémica se debe a que son un recurso valioso para que los alumnos reflexionen sobre los temas aprendidos en sus cursos regulares, puesto que incluyen e inducen la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas por medio de la escritura.[2] Un conjunto de varios PEA durante un cierto tiempo permite la construcción de un diario de escritura para aprender (algo que es muy similar a los e-folios de aprendizaje de los alumnos) (Hernández, 2013), que a su vez puede constituirse en un sustrato de actividad cognitiva y reflexiva de alto nivel, realizada durante todo un curso escolar para fomentar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

[2] Los PEA utilizados tenían dos secciones; en la primera, ayudas para la reflexión cognitiva y metacognitiva de lo aprendido sobre el tema en cuestión (siete preguntas-guía), y en la segunda, apoyos para la actividad de planificación de ensayos escritos (instrucciones del ensayo y ocho preguntas-guía).

Retomando estas ideas se desarrolló una propuesta pedagógica basada en el empleo de varios PEA insertados en el tratamiento de distintas unidades temáticas de un curso universitario, con las siguientes características. Primero, los estudiantes universitarios (n = 26) trabajaron una serie de PEA semanalmente y conformaron así sus diarios de escritura para aprender, escritos durante la mayor parte de un semestre lectivo (el diario también incluía espacios de reflexión diacrónica sobre los PEA, sobre el trabajo colectivo e individual y otros asuntos); cada PEA, además, contenía un componente adicional de trabajo de planificación de la escritura de ensayos. Segundo, se apuntaló el trabajo de los PEA y del diario de escritura para aprender, con espacios mediados por plataformas de aprendizaje virtual (Moodle), en donde se depositaron otros recursos instruccionales (ejemplos de ensayos comentados, explicación estructural de lo que es un ensayo, rúbricas de autoevaluación) y se utilizaron en ellas distintos espacios de trabajo virtual complementarios (foros de discusión con respuesta abierta y en grupos visibles, y repositorios). Tercero, se buscó amplificar la potencialidad de los PEA al solicitar que en una fase inicial (tema 1) se realizaran en grupos pequeños (los cuales trabajaron en los foros de discusión en grupos visibles), para después solicitarlos de forma individual (tema 2, sin foros de discusión). Finalmente, se valoró el grado de aprendizaje de los alumnos en los temas del curso, que incluyeron la realización de cada PEA para determinar su eficacia epistémica (Tabla 3).

Una vez más realizamos nuestra propuesta bajo las premisas del "ayudar a escribir" (comentadas páginas atrás) dentro de un sistema de actividad de cognición distribuida, como en la anterior experiencia; incluso, en esta ocasión, con menor directividad (Figura 3). Esto se hizo así, reitero, porque se pretendió utilizar los PEA para mejorar en los estudiantes la escritura de ensayos académico-científicos en situaciones de aprendizaje individual

y colaborativo, y al mismo tiempo, para mejorar su aprendizaje mientras escribían (la función epistémica de la escritura).

Tabla 3. Una sección de la primera parte del Protocolo de Escritura para Aprender

Ejemplos de Pautas del Protocolo de Escritura para Aprender
Para que organices mejor lo aprendido - Menciona de 3 a 5 ideas principales que se mencionan en el tema o en el documento revisado - ¿Cuál de ellas juega un papel más importante y cómo relacionas a todas entre sí? (Puedes hacer una redacción breve o algún esquema para ello, p. ej., mapa conceptual, red semántica, diagrama de llaves, etc.)
Para que integres y valores mejor lo aprendido - Describe la postura o planteamiento que defiende el (los) autor(es) del (o de los) documento(s) revisado(s)
Para que reflexiones mejor - ¿Cuáles ideas del tema revisado te parece que aprendiste mejor y cuáles menos?

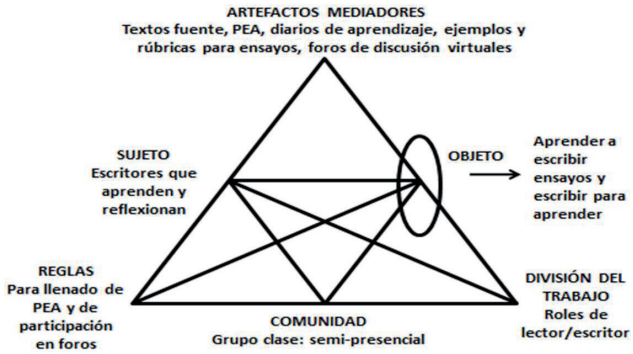


Figura 4. Sistema de actividad distribuida para protocolos de escribir para aprender (PEA) y escritura de ensayos científicos

Fuente: Elaboración propia.

También en este caso los resultados son amplios y complejos, y es difícil dar cuenta de todos ellos en este documento (Hernández & Cossío, 2016); nos limitamos a comentar sólo algunos de los más relevantes e ilustrativos.

Relevancia de los Protocolos de Escritura para Aprender (PEA). Hay que recordar que los PEA tenían dos secciones. La primera como instrumento para escribir aprendiendo y la segunda como actividad-guía para escribir los ensayos. En total, durante la innovación (que duró aproximadamente 3 meses) los alumnos escribieron 10 PEA (3 o 4 por tema del programa) y 6 ensayos con diferentes temáticas (2 por tema); todo ello conformó en esencia el diario de escribir para aprender.

Se hicieron evaluaciones iniciales y finales del aprendizaje conseguido en los temas abordados durante la experiencia, por medio de un instrumento de evaluación diseñado *ex profeso* con preguntas de nivel de constructividad medio (preguntas de tipo inferencial y reflexivo). En las comparaciones hechas tanto de la unidad en la que los estudiantes trabajaron de modo colaborativo los PEA (3) y la escritura de ensayos (2), como de la unidad posterior en la que trabajaron de forma individual (PEA, 3, y ensayos, 2), se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p<.001$), lo cual señala que los alumnos ciertamente aprendieron de modo constructivo mientras escribieron los PEA y los ensayos.

Vale la pena comentar brevemente algunos aspectos significativos que los alumnos reportaron en un protocolo de escritura diacrónico constituido como espacio de meta-reflexión en el que ellos mismos, frente a su diario, evaluaran distintos momentos del llenado de los protocolos de escribir, insertados en éste. Los alumnos contestaron el ejercicio de meta-reflexión hojeando el diario y comparando las actividades realizadas.

En un momento inicial en la experiencia, después de abordar un tema, se les pidió que hicieran una reflexión "a su manera" sobre lo aprendido, por escrito, con una instrucción muy general, antes de que utilizaran los protocolos de escritura para aprender. Pues bien, en el protocolo meta-reflexivo se les pidió que compararan esa reflexión inicial sin protocolo versus la que habían sido capaces de desarrollar usándolos. El 80% aceptó que lo que hicieron sin los protocolos fue una reflexión muy general y superficial. Otro 20% admitió haber hecho sólo un resumen del tema.

Cuando se les cuestionó sobre cuál modo de trabajar el protocolo les pareció más útil para aprender, 6% comentó que el realizado de modo individual (unidad temática 3), mientras que 94% de los estudiantes aceptó que el modo colectivo (la unidad temática 2). Al preguntarles a estos últimos cuál era la razón de que les pareciera que tuvieron más dividendos de aprendizaje con ellos, 50% relató que se debió al trabajo en equipo, mientras que 25% señaló que fue debido a que las preguntas del protocolo les proporcionaban una guía para aprender, mientras que el otro 25% admitió que produjo en ellos una mayor reflexión.

Por último, en un cuestionario de autosatisfacción aplicado al término de la innovación el 81% de los participantes consideró que el aprendizaje logrado fue bueno y muy bueno en toda la experiencia; 78% dijo que su reflexión de los aprendizajes, como consecuencia de su llenado, fue buena y muy buena. De igual manera, 74% de los participantes comentó que los PEA les permitieron tener una mejor comprensión, organización y reflexión de lo aprendido sobre los temas abordados en ellos.

Mejora de la escritura de los ensayos. Se hicieron comparaciones de los ensayos iniciales (sin PEA), intermedios (con PEA colectivos) y finales (individuales nuevamente sin PEA), evaluados a través de rúbricas que valoraban sus aspectos de redacción y de tipo estructural (máx. 30 puntos). Utilizando t de student se

hicieron distintas comparaciones. Entre los iniciales (promedio: 17.7) y los ensayos grupales (promedio: 22.8, con diferencia de un mes de instaurada la innovación), la diferencia estadísticamente significativa fue de $p<.001$ a favor de los grupales; entre los iniciales y finales individuales (promedio: 23.4, a más de 3 meses y medio de diferencia), estos últimos también fueron superiores con diferencias significativas ($p<.001$). En este sentido, vale la pena decirlo de otro modo, los ensayos escritos de forma individual por los alumnos tuvieron una mejoría equivalente a los producidos de modo colectivo en la fase inicial de la innovación. Esto es: la participación dentro de un sistema de actividad de cognición distribuida dejó residuos cognitivos en los participantes (Salomon, 2001).

Respecto a los resultados del cuestionario de autosatisfacción de la experiencia sobre la escritura de los ensayos, 91% aceptó que su reflexión sobre la escritura de los mismos a través de los PEA para mejorarlos fue buena y muy buena; 93% reconoció que los materiales de apoyo utilizados (documentos explicativos sobre ensayos académicos, ejemplos de ensayos, rúbricas para evaluar ensayos, etcétera) fueron adecuados y muy adecuados. En torno a la situación de la combinación del uso de la plataforma y las actividades presenciales para trabajar los PEA, 75% mencionó que fue apropiada y muy apropiada.

Conclusiones

Las dos experiencias presentadas en este documento como sistemas de actividad distribuida, en los que se ponen a su alcance distintos recursos semióticos y oportunidades para construir conjuntamente aprendizaje, son ejemplos de las múltiples propuestas que se pueden desarrollar para el logro de una formación

situada de la escritura académica dentro de sus comunidades académicas de referencia.

Son situadas en tanto que son experiencias integradas o infusionadas en el currículo, y porque buscan intencionadamente desarrollar competencias de escritura académica al tiempo que promueven y amplifican los aprendizajes curriculares de los programas escolares. Los alumnos, al participar en dichos sistemas de actividad distribuida, realizan actividades variadas de escritura con sentido, de manera intensiva y distribuida y, sobre todo, vinculadas con sus aprendizajes curriculares tal cual legitima y solicita su comunidad académica.

Para cada una de las propuestas innovadoras diseñadas desde la perspectiva psicoeducativa, se ha presentado evidencia que corrobora la eficacia de cada una de ellas, tanto en la mejora de competencias de escritura académica de los estudiantes como en el aprendizaje de géneros discursivos específicos que requieren aprender a utilizar.

Interesa señalar que los entornos de "ayudar a escribir" diseñados y aplicados en las experiencias que se han descrito de forma breve en este documento, fueron pensados así para ofrecerse como propuestas viables y de fácil implementación para los profesores de aulas regulares universitarias. Quizás el aspecto más relevante de ellas y que puede inspirar otras propuestas en el futuro, es que constituyen experiencias de escritura pertinentes en contextos de aprendizaje auténticos, que los alumnos las aceptan y no las encuentran agotadoras o sin sentido, como en otras experiencias pedagógicas se ha reportado. En este sentido, creemos que como propuesta didáctica puede tener un alto grado de generalización, aunque sin duda, en cada comunidad en que se pudiera intentar su instalación, requeriría de ajustes pertinentes necesarios (por ejemplo, los géneros o tipos de textos que varían en cada comunidad académica). Por esta razón consideramos

que constituyen opciones válidas para las aulas de las universidades públicas en nuestro contexto, dada la carencia de opciones y políticas institucionales en ellas para promover la literacidad académica.

Lista de referencias

Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.),, *Escritura y sociedad. Nuevas Perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S., Rogers, P., & Stansell, A. (Eds.). (2012). *International advances in writing research: Cultures, places, measures. Perspectives on writing*. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(57), 355-381.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.

Cassany, D., & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo & M. Pérez (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la for-*

mación de competencias (pp. 120-133). Madrid: Morata.

Cole, M., & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas.* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.

Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, *5*(3), 7-16.

Fry, S. W., & Villagomez, A. (2012). Writing to learn: Benefits and limitations. *College Teaching*, 60, 4. doi:110.1080/8756755.2012.697081

Hernández, G. (2013). Los portafolios electrónicos como herramienta para la escritura reflexiva y académica. En F. Díaz-Barriga, M. A. Rigo & G. Hernández (Eds.), *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas* (pp. 49-80). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández, G., & Cossío, F. (Abril, 2016). *Escritura de ensayos y protocolos de escritura para aprender en situaciones de aprendizaje mixto (b-learning*). Trabajo presentado en el XLIII Congreso Nacional de Psicología del *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, Xalapa, Veracruz.

Hernández, G., Sánchez, P., Rodríguez, E., Caballero, S., & Martínez, M. (2014). Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *19*(61), 349-375.

Lea, M. (2004). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, *29*(6), 739-756.

Martín, E., & Moreno, A. (2008). *Competencia de aprender a aprender*. Madrid: Alianza.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprende acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.

Navarro, F., & Revel, A. (2013). *Escribir para aprender*. Buenos Aires: Paidós.

Nückles, M., Hübner, S., & Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 19, 259-271.

Petko, D., Egger, N., & Graber, M. (2014). Supporting learning with weblogs in science education: A comparison of blogging and hand-written reflective writing with and without prompts. *Themes in Science & Technology Education*, 7(1), 3-17.

Sánchez, E. (Coord.). (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.

Salomon, G. (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 153-184). Buenos Aires: Amorrortu.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de la composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Solé, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.

Tynjälä, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: students´ learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209-230.

Wells, G. (1987). *The Meaning Makers*. Londres: Hodder and Stoughton.

4

Análisis y tratamiento informático de texto

Alberto Ramírez Martinell

Introducción

EN EL MARCO DE LA CONVOCATORIA DE CONSOLIDACIÓN INSTITUCIONAL del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en su modalidad retención de investigadores de alto nivel a la Universidad Veracruzana en 2012, se llevó a cabo un proyecto de investigación ligado al Seminario de Lengua Escrita y Matemática Básica, cuyo objetivo era desarrollar una herramienta informática para el seguimiento automatizado de la producción textual, que permitiera a los investigadores del área de la psicolingüística realizar observaciones minuciosas de las decisiones y acciones que siguen las personas al producir textos en soportes digitales.

El Espía 2.0 es en realidad una versión moderna de dos programas informáticos anteriores —El Espía 0.96 y El Espía 1.0—, desarrollado bajo la coordinación del Dr. Jorge Vaca Uribe del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana en 1996, cuyo objetivo era analizar —con detalle— el proceso de escritura de textos en plataformas digitales.

Las versiones de los noventa fueron desarrolladas en Lingo es un lenguaje de *script* utilizado en Adobe Director (Ramírez & Vaca, 2011), pero por limitaciones del poder de cómputo de la época y del personal de desarrollo informático, las versiones iniciales de El Espía no fueron funcionales, por lo que el proyecto quedó inconcluso por ese momento. Sin embargo, el interés del Dr. Vaca y de su equipo no cambió. El análisis microgenético de la producción de textos confeccionados en plataformas digitales siguió siendo un tema de interés para el grupo, donde se gestaron dos tesis de nivel doctorado en las que el seguimiento de la confección de textos a nivel de la letra, el número o el símbolo era fundamental. Una versión funcional de El Espía resultaba ideal para la atención de los proyectos académicos del grupo, por lo que retomar el proyecto era inminente. Después de un año de desarrollo, en 2012 se liberó El Espía 2.0 y con esto se logró atender la serie de análisis microgenéticos pendientes (Vaca, 2015) que dieron cuenta del valor de la postura investigativa y desarrollo computacional de la idea inicial del Dr. Vaca.

Las contribuciones de El Espía 2.0 a la línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) del proceso de producción textual han sido en dos sentidos. Por un lado, ha habilitado el análisis detallado de los procesos de redacción; y por el otro, ha permitido a equipos interdisciplinarios de investigación explorar las posibilidades de cómputo en este campo de estudio. Con el afán de aportar conocimiento y herramientas digitales en el campo de la manipulación de texto en entornos digitales, en este capítulo se presenta la descripción, objetivos, características de desarrollo y usos de El Espía 2.0, y dos herramientas computacionales derivadas —El Escriba 1.0 y El Estilista 1.0— que fueron desarrolladas con fines de investigación y didáctica.

Marco de referencia

En otras investigaciones (Casillas & Ramírez, 2015) hemos dado cuenta de la presencia e importancia que ha tenido el procesamiento digital de texto en la evolución de la computadora en contextos sociales y educativos. Desde incluso antes de la aparición de las interfaces gráficas de usuario (o GUI, por sus siglas en inglés), la manipulación automatizada del texto se ubicó como una de las tareas más convencionales de los usuarios actuales de computadoras. Con la aparición de los paquetes informáticos y su posterior popularización, el procesamiento de texto se convirtió en una de las actividades centrales de los equipos de escritorio, y pronto se incorporó a planes y programas de secundaria y de educación media superior bajo una premisa orientada principalmente hacia la automatización de tareas de oficina. En el corto plazo, el procesamiento de texto, la administración de presentaciones electrónicas y el manejo de hojas de cálculo se convirtieron en el estándar de lo que en los 90 se entendía por "saber computación".

En el imaginario colectivo de la época, la computadora de escritorio representaba en cierta medida una versión evolucionada de la máquina de escribir. Una herramienta digital de alcance superior al antes visto. Con la computadora de escritorio, el procesamiento de texto dejó de ser volátil. El texto pasó de ser un producto estático y terminado, usualmente plasmado en una hoja de papel, a convertirse en un proyecto de trabajo en proceso.

El cambio de paradigma del texto digital —de producto a proceso— trajo consigo no sólo una reconfiguración en la manera de escribir —como la escritura a dos manos en el teclado de la computadora o la revaloración del pulgar en dispositivos digitales, como ya lo ha apuntado Ferreiro (2011)— sino tam-

bién en las tareas propias de la escritura, su perennidad y su alcance.

La escritura, la edición del formato de documentos de texto y el procesamiento de palabras, son actividades diferentes a las que comúnmente —en el contexto digital— se les refiere de manera indistinta. Veamos a la escritura —o a la producción de textos— como al proceso de codificación alfabética de pensamientos y decisiones que —como dice Vaca (2015)— trasciende la actividad superficial de teclear los caracteres. Por su parte, la producción digital de textos es una tarea que suele complementarse con un proceso de formación y formato del documento, llamado, por lo general, como edición. La edición de textos en este ámbito, si bien no se refiere a las tareas analíticas y de revisión que ejecuta el editor de libros, sí contempla una serie de toma de decisiones en materia de formato, estilo y diseño del documento. A diferencia de la producción de texto con lápiz y papel —o con máquina de escribir—, la escritura en plataformas digitales va acompañada de un proceso de edición más inminente y constante que en otros soportes de escritura, pero menos transparente —en el sentido computacional que Turkle (1995) le da a la opacidad y a la transparencia de los procesos computacionales mediados por un ambiente gráfico o ejecutados en una línea de comando, respectivamente—.

En resumen, la producción digital de texto trasciende a la codificación alfabética, debido a que el programa informático para su procesamiento cuenta con funciones y herramientas para cambiar el tipo, el color y el tamaño de letra, alinear el texto, agregar viñetas o escribir en columnas —por mencionar solo algunas—, haciendo que el escritor juegue paralelamente el papel de un editor y que el proceso de escritura se vuelva, entonces, la tarea a la que usualmente nos referimos como procesamiento de texto.

Desarrollos tecnológicos para el análisis y tratamiento informático de texto

El tratamiento de la letra digital ha sido el objetivo principal de esta serie de desarrollos informáticos; la letra ele —inicial de la palabra letra— ha sido el prefijo orientador de los nombres de los programas El Espía, El Escriba, El Estilista, y la colaboración entre la disciplina informática y la psicolingüística, el marco de trabajo. Desde 1994, investigadores de la línea de investigación denominada Lengua escrita y matemática básica, de la Universidad Veracruzana, han realizado estudios, investigaciones y publicaciones sobre la concepción constructivista de la adquisición de la escritura, sobre nuevos estudios de literacidad y sobre desarrollos informáticos para la investigación en el campo de la psicolingüística,[1] tema central del presente capítulo.

El desarrollo de herramientas informáticas para el análisis del proceso de producción digital de texto se intensificó en la línea a partir de la convocatoria de consolidación institucional I0007-2010-01; fondo CONACYT I0007; solicitud 000000000148565, en la modalidad de retención, del Dr. Alberto Ramírez Martinell, donde se buscaba desarrollar proyectos para la exploración de los procesos psicolingüísticos en la producción digital de textos. Con ese objetivo y bajo dicho marco de trabajo, se desarrolló El Espía 2.0, herramienta para el registro del proceso de construcción de un texto escrito en computadora, y posteriormente —derivados de esta primera— se desarrollaron El Escriba y El Estilista.

Las tres herramientas fueron desarrolladas en HTML, JavaScript y CSS; para su uso se necesita un navegador *web* actualizado, tipo Google Chrome o Mozilla Firefox. Por ser desarrollos basa-

[1] Para mayor referencia, revisar http://www.uv.mx/blogs/lem/evolucion/

dos en tecnología de *web* —aunque no requieren de Internet para su uso— los tres programas pueden ser utilizados en equipos con sistema operativo Windows, Linux u OSX.

El Espía 2.0

El Espía 2.0 es una herramienta computacional para investigadores con intereses en la psicolingüística. Si bien puede ser empleada por docentes, estudiantes e investigadores de otras áreas del conocimiento, su potencial es mayor si su objetivo de uso se orienta hacia la investigación del proceso de producción textual. El Espía 2.0 tiene una apariencia similar a la del procesador de palabras convencional, pero registra la actividad que se realiza en el teclado y genera una serie de reportes para su posterior análisis.

Para usar El Espía 2.0, el usuario deberá descargar un archivo ZIP (http://www.uv.mx/blogs/elespia/descargas/). Previa descompresión del archivo y apertura en un navegador *web* de licencia flexible, como Mozilla Firefox, el usuario podrá iniciar su sesión de escritura.

El desarrollo de El Espía 2.0 está basada en dos filosofías: la del *software* libre —por lo que su código y componentes están en una licencia *creative commons* con atributos de autoría, no comercial y obras derivadas (BY, NC, SA)— y la de la programación extrema —por lo que fue implementado bajo una mirada de desarrollo ágil con tecnologías portables y compatibles entre plataformas informáticas, como HTML, CSS y JavaScript—. En otros espacios y foros académicos (Ramírez & Aguilar, 2016; Ramírez & Vaca, 2011; Ramírez, Vaca, Rodríguez, & Gutiérrez, 2011) ya hemos hablado sobre el desarrollo de El Espía 2.0, por lo que en el presente capítulo omitiremos esa parte. Empero, éste es un

buen espacio para compartir el blog institucional en el que se documentó su desarrollo (www.uv.mx/blogs/elespia).

El objetivo principal de El Espía 2.0 es generar información que permita al investigador hacer un análisis exhaustivo de la producción de textos en plataformas digitales al nivel de la letra, el número o el símbolo, referido en el campo de la psicolingüística como microgénesis. La información para el investigador se genera a partir del registro del tiempo y la posición en que los caracteres del documento fueron agregados, eliminados o insertados en el espacio para la escritura. Al concluir la sesión de escritura, El Espía 2.0 genera un reporte ejecutivo con información general del proceso de producción del texto, al que llamamos reporte condensado; un reporte detallado en el que se incluye la información de las operaciones (agregar, eliminar, insertar) que se realizan con cada uno de los caracteres que componen el texto; el conteo de caracteres y palabras por operación y las pausas que se tomó el usuario durante el proceso de construcción del texto. Otra de las maneras en que esta herramienta presenta la información para que el investigador pueda notar no solamente el texto final sino la evolución de su creación, es mediante la reconstrucción del texto, reporte multimedia en el que se pueden visualizar las operaciones que se siguieron durante la redacción y edición de la pieza.

El Espía 2.0 ha sido utilizado en distintas investigaciones tanto para la exploración de los procesos de construcción de textos originales (Ramírez & Vaca, 2011; Ramírez et al., 2011; Rodríguez, 2015) como en el contexto de la enseñanza de la traducción (Ortiz, 2014, 2015; Vaca, 2015). En las investigaciones del Dr. Vaca, la dinámica de trabajo se suele integrar por tres etapas. Primero, un estudiante de entre 10 y 12 años de edad ve un video que posteriormente reseñará de forma escrita en el espacio para la producción de textos de El Espía 2.0. Luego, un segundo estudiante da lectura al texto inicial y sin haber visto el video corrige

el texto de su compañero. En un tercer momento, los dos estudiantes discuten sobre el texto, ven el video juntos y culminan la actividad con una última revisión. Una vez terminada la sesión, el investigador genera los tres reportes —condensado, detallado y reconstrucción del texto— y analiza los datos estadísticos de la sesión de producción del texto. Las prácticas con niños de primaria fueron documentadas en dos partes de un video y hospedadas en vimeo.com —servidor comercial de video en línea—. Las experiencias pueden ser revisadas en las siguientes direcciones de Internet:

- https://vimeo.com/33667261
- https://vimeo.com/33667635

En el contexto de la traducción, El Espía 2.0 se ha empleado principalmente como herramienta de estudio en el proceso de traducciones de textos científicos del francés al español. "El proceso de producción es analizado tomando como marco la pragmática cognitiva desarrollada por el constructivismo contemporáneo francés y la perspectiva de las microgénesis situadas desarrollada en Ginebra" (Vaca, 2015, p. 126). En ese mismo campo, la herramienta ha sido utilizada en el marco de una investigación doctoral en la que la Dra. Pilar Ortiz, de la Universidad Veracruzana, dio seguimiento puntual a las decisiones y al proceso de trabajo que sus estudiantes realizaron durante la traducción de un pasaje de la Caperucita Roja de Charles Perrault (Ortiz, 2014).

Por ser visualmente parecido al ambiente de trabajo de un programa para el procesamiento de texto, hemos observado que la actividad del usuario se centra en la producción del texto; y aun cuando las funciones de edición de El Espía 2.0 son limitadas, si quisiera, el usuario podría cambiar el estilo (negritas, itálicas y subrayado), el tamaño (pequeño, mediano y grande) y el color de la fuente (negro, rojo, azul y verde). En la Figura 1 se muestra la interfaz de El Espía 2.0.

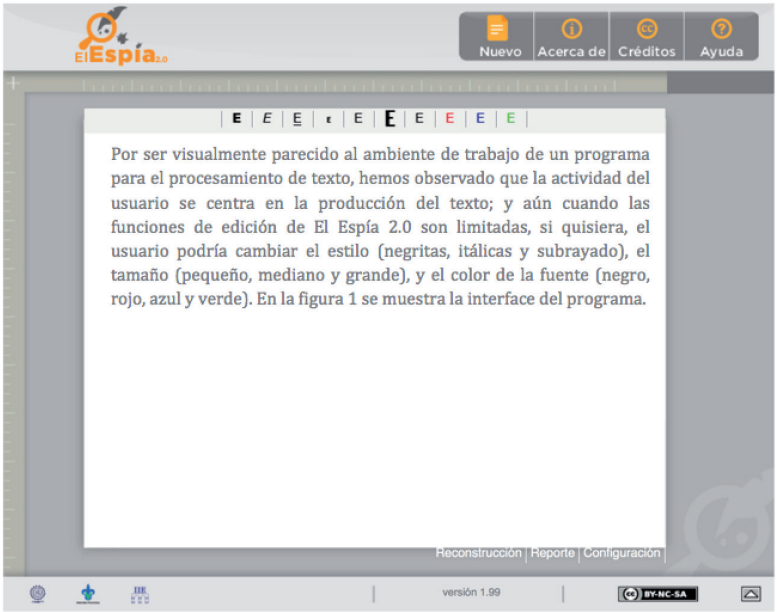


Figura 1. Interfaz de usuario de El Espía 2.0

Fuente: Imagen tomada del programa informático durante una sesión de trabajo convencional.

Una vez terminado el texto, el investigador podrá reconstruirlo mediante la selección de una de las funciones ubicadas al calce del documento. Para poder visualizar las opciones de control para el investigador, el usuario deberá seleccionar el triángulo de la esquina inferior derecha y elegir la opción deseada, sea Reconstrucción, Reporte o Configuración. Se decidió mantener este apartado oculto para evitar que el usuario se distrajera explorando la herramienta.

La opción de reporte genera un archivo HTML que podrá ser guardado como archivo de página *web* local para su posterior consulta. Esta característica permite a los investigadores desprenderse de sus informantes, cerrar la herramienta y guar-

dar los archivos de reporte con extensión .html para su posterior análisis. Dicha peculiaridad también facilita el trabajo independiente y a distancia, por lo que el investigador podrá solicitar a sus informantes que escriban el texto en el lugar y tiempo que decidan. La consigna será que al concluir la sesión deberán generar el reporte, salvarlo como HTML y entregarlo al investigador.

El reporte que se genera —y puede ser salvado— contiene un recuadro con la reconstrucción del texto, las estadísticas generales de la producción y los conteos de letras, palabras y operaciones (agregar, eliminar e insertar).. Los elementos del reporte pueden ser configurados en el menú correspondiente; esto puede ser útil para el investigador ya que los textos extensos generan reportes detallados largos y su interpretación puede ser compleja. En un primer momento, el reporte puede omitir la visión detallada y para hacerlo solamente se debe deshabilitar en el menú de configuración. Vale la pena mencionar que si el usuario no visualiza el análisis del texto confeccionado y no guarda el reporte en HTML, el trabajo se perderá. Por cuestiones de diseño y de alcance del *software* no se desarrolló la opción de trabajo multisesión, por lo que los textos deberán ser terminados en una sola sesión y sin guardar cambios. Así mismo, y por tratarse de una herramienta que reporta la actividad del teclado —y no del texto en sí— los resultados de ejecutar y atajos como copiar y pegar no se visualizan en el reporte.

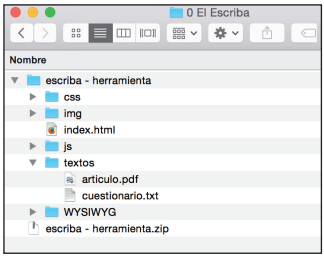
Algunos ejemplos de análisis de los datos arrojados por el Espía 2.0 (graficación de valores de tiempo y posición del cursor de la producción del texto en español) y reflexiones de los problemas funcionales, se analizan con mayor detalle en el texto de Jorge Vaca (2015).

El Escriba

El Escriba 1.0 es una herramienta informática para la investigación, derivada del desarrollo computacional principal de este proyecto: El Espía 2.0. Por tratarse de una variante, el algoritmo de registro y distinción de procesos de producción de texto es el elemento central de El Escriba. La diferencia entre este segundo desarrollo y su predecesor es que la interfaz gráfica del programa cuenta con 2 paneles adicionales al de escritura (Figura 2).

Estos paneles consisten en un espacio en el que se coloca un documento de texto en formato PDF y un área de instrucciones para el usuario de El Escriba. Es de estas nuevas funciones de donde obtiene su nombre, ya que el usuario tendrá en una sola pestaña del navegador —idealmente de licencia libre, por cuestiones de estándares informáticos— las instrucciones que deberá seguir para la producción del texto; el documento a leer; y el área para la creación del texto en donde —basado en la lectura y siguiendo las instrucciones— se procederá a escribir.

Para usar El Escriba 1.0, el usuario deberá descargar del blog de desarrollo (http://www.uv.mx/blogs/elespia/descargas/) un archivo ZIP. Previa descompresión del archivo y apertura en un navegador *web*, el usuario podrá iniciar su sesión de escritura. Antes de trabajar con el programa, el investigador debe realizar dos tareas. Primero, ubicar el documento PDF que utilizarán los estudiantes en la carpeta *textos* y deberá nombrarlo *articulo.pdf* (Figura 2). Después tendrá que abrir el archivo *cuestionario.txt* en un bloc de notas y escribir las instrucciones para el usuario. Una vez realizado esto se deberá abrir el programa en el navegador de su elección. El usuario podrá ver los tres paneles del sistema con la información que ha cargado el profesor investigador.



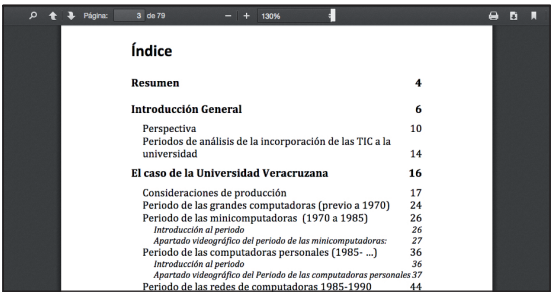


Figura 2. Interfaz de El Escriba

Fuente: Imágenes tomadas del programa informático durante una sesión de trabajo convencional.

La facilidad de la preparación de la sesión de trabajo —ubicación del PDF en la carpeta adecuada y captura de las instrucciones— y su ambiente gráfico, al igual que en los otros dos proyectos, fueron centrales para este desarrollo. Si para la investigación se requiere más de un usuario, la carpeta con los archivos actualizados *cuestionario.txt* y *articulo.pdf* deberá ser entregada a los sujetos de estudio, quienes para iniciar su trabajo tendrán que ejecutar el archivo *index.html*.

Si bien desde el punto de vista informático podríamos decir que la versión actual de El Escriba es Beta, los usuarios ya la pueden descargar y utilizar, pues es completamente funcional, además, por tratarse de un desarrollo con licenciamiento flexible, su implementación y rediseño puede seguir por cuenta de otros. En la Figura 2 se muestra el diseño de la interfaz del programa. En la parte superior se ubica el panel del texto fuente; en la inferior izquierda está el panel modificable de instrucciones, y en la inferior derecha se encuentra el módulo de escritura y el motor de registro del texto de El Espía 2.0. En esa misma figura se ha incluido la estructura de la carpeta del sistema, en la que se puede ver el archivo *index.html*, que es el que ejecuta el programa en un navegador, y la carpeta *textos* en la que se deberán guardar el artículo y las instrucciones.

El diseño de la herramienta fue pensado en función de un flujo de trabajo específico en el que usualmente el "escriba" lee las instrucciones antes de comprometerse con la lectura del documento fuente, y genera un texto orientado por las indicaciones del tutor a partir de la revisión de un artículo que se despliega en pantalla. El usuario de la herramienta podrá realizar los tres momentos del flujo de trabajo de forma simultánea, ya que en El Escriba se despliegan las instrucciones, el artículo en PDF y el área para escribir en una sola pantalla, simplificando la sesión de trabajo.

Al terminar su producción textual el usuario deberá pulsar el botón "terminar" y guardar el documento que genera el sistema como página *web* (.html). El reporte generado por la herramienta es similar al de El Espía 2.0 (Figura 3).

Respuestas

Guarda este documento con tu nombre_apellido_clase en formato html (Archivo-Guardar como). Ejemplo: carlos_santoyo_ACA1.html
Posteriormente envíalo al correo electrónico que se te indicó.

Esto es una prueba que permite al usuario revisar como se ha construido un texto a partir de un documento existente y una serie de instrucciones.

Reconstrucción

Esto es una prueba que permite al usuario revisar como se ha construido un texto a partir de un documento existente y una serie de instrucciones.

Reconstruir

Estadísticas

Duración de la Sesión:	00:00:32
Caracteres Alfanuméricos	119
Espacios	25
Salto de línea	2
Signos de puntuación y otros	1
Caracteres Finales	147
Palabras Finales	27

Operación	Caracter	Palabra
Agregar	149	27
Eliminar	3	0
Insertar	1	0

Tipo de pausa	Cantidad	Duración
Pausa corta	1	00:00:05
Pausa larga	0	00:00:00

Reporte Condensado

Tiempo	Ubicación	Operación	Cadena
00:00:00-00:00:00	0-0	Agregar	E
00:00:00-00:00:00		Pausa de 00:00:05	
00:00:05-00:00:19	1-80	Agregar	sto es una prueba que permite al usuario revisar como se ha construido un texto.
00:00:19-00:00:19	81-81	Enter	

Figura 3. Reporte generado por El Escriba

Fuente: Imagen tomada del programa informático durante una sesión de trabajo convencional.

El Escriba 1.0 fue concebido inicialmente como una herramienta para el trabajo individual y a distancia, por lo que el reporte que se genera no despliega de manera automática toda la información que se obtenía con los reportes de la otra herramienta.

Para realizar el análisis de los trabajos generados, el investigador deberá abrir los documentos HTML —previamente salvados por los estudiantes— en el navegador, agregando un signo de interrogación (?) después de la extensión .html para poder visualizar el reporte completo. Es decir, que para poder acceder a los reportes condensado, detallado y de reconstrucción ocultos en el archivo entregado por el estudiante (file:///Users/armartinell.html), se deberá agregar un signo de interrogación al final (file:///Users/armartinell.html?).

Los análisis que se pueden obtener del reporte de la sesión de trabajo con El Escriba, al igual que en el Espía 2.0, contemplan la relación de las acciones de agregar, insertar y eliminar caracteres con el tiempo de realización y ubicación lineal en el área del texto.

El Estilista

Siguiendo con la implementación de herramientas computacionales para el tratamiento de texto, en un tercer momento del proyecto de desarrollo informático procedimos a realizar El Estilista, producto de la colaboración del seminario de Lengua Escrita y Matemática Básica, la CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* y las facultades de Estadística e Informática y Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

El Estilista 1.0 es una herramienta de cómputo diseñada para estudiantes de licenciatura y posgrado que necesitan aprender a dar formato académico a sus citas textuales, referencias y fuentes bibliográficas (Figura 4). El Estilista no es un administrador

de bibliografía como Zotero, Mendeley o EndNote; es más bien una herramienta didáctica que sirve como asistente para la elaboración de referencias bibliográficas, en la que se pueden formatear nueve distintas fuentes de información (libros, capítulos de libros, revistas, revistas electrónicas, periódicos, CD-ROM, blogs, microblogs y enciclopedias electrónicas). En la versión actual, El Estilista administra tres estilos de citado y referenciado, a saber: American Psycology Education (APA 6th Edition), Harvard y Modern Language Asociation (MLA).

Figura 4. Interfaz de El Estilista

Fuente: Imagen tomada del programa informático durante una sesión de trabajo convencional.

Para usar El Estilista 1.0, el usuario deberá descargar un ZIP de http://www.uv.mx/blogs/elespia/descargas/, que posteriormente deberá descomprimir. Para ejecutar El Estilista, el archivo con extensión .html deberá ser abierto en un navegador que respete los estándares de Internet, como Mozilla Firefox o Google

Chrome. Aun cuando cualquiera de estos tres programas se ejecuta en navegadores, la conexión a Internet no es necesaria.

Al ingresar al programa, el usuario podrá ver en una interfaz de diseño gráfico similar a la de El Espía 2.0, los nueve tipos de fuente de información que asiste la herramienta, además de las opciones de ayuda, créditos y acerca del programa. En la Figura 4 se pueden ver las dos pantallas de trabajo de El Estilista y sus diferentes componentes.

Al seleccionar el tipo de fuente, el programa abrirá un espacio en el que el usuario podrá escribir los datos de la referencia —como nombre del autor, título de la publicación, año de creación, editorial, dirección en Internet u otros datos—, para posteriormente elegir el estilo (APA, MLA o Harvard) y visualizar la referencia. Si se instala un *plug-in* —del casi extinto Flash— el usuario podrá copiar automáticamente el resultado del formateo y pegarlo en un documento de texto; pero esa función se puede hacer de todas formas seleccionando el texto, copiándolo y pegándolo en el destino deseado.

A manera de cierre

El proyecto de desarrollo informático para el análisis y tratamiento de texto, referido como "eles digitales", ha servido para la construcción del conocimiento en al menos dos sentidos. Por un lado, El Espía 2.0 ha automatizado el seguimiento de la producción de texto al detalle, tarea que sin esta tecnología solamente sería posible mediante la videograbación de las sesiones de escritura o a través de un seguimiento ininterrumpido de las acciones del escritor y su correspondiente documentación. Actividades que serían desgastantes para el investigador no sólo durante el desarrollo de la sesión de escritura sino también para el análisis e interpretación de los datos.

Para concluir el presente capítulo se presenta un comentario final en tres sentidos: el desarrollo informático, la imagen gráfica y el licenciamiento.

Desarrollo informático

El desarrollo de estas herramientas informáticas nos ha permitido poner a prueba el poder de cómputo en el área del tratamiento informático de texto en un sentido distinto al del procesamiento de texto convencional. Haber recurrido a una estrategia de programación ágil con el investigador *in situ* fue de gran valor para el desarrollo, ya que los avances en el código fueron revisados y mejorados puntualmente. El uso de tecnología de programación para *web* en este mismo sentido fue clave para el proyecto, ya que el producto final puede ser utilizado en computadoras con distintos sistemas operativos ya que las herramientas operan en un navegador *web*. Asimismo, el trabajo por versiones sirvió para organizar los avances en el desarrollo y para disponer de un programa utilizable en el plazo inmediato. Finalmente, la documentación de los avances en el blog de desarrollo (www.uv.mx/blogs/elespia), no sólo fue de utilidad para la socialización del proyecto al exterior de la Universidad, sino que también sirvió como un canal de comunicación entre los participantes del proyecto.

Imagen gráfica

En los tres desarrollos informáticos, la cuestión visual y de diseño gráfico fue central para el proyecto, *debido a que consideramos que la experiencia de usuario puede jugar en contra del software* si ésta no es adecuada. La decisión del cuidado de la

imagen gráfica se tomó con base en las opiniones de los usuarios iniciales de El Espía 2.0, quienes coincidieron en que las apariencias de las plataformas digitales actuales eran frescas, fáciles de entender y con pocos elementos y funciones; de forma tal que el usuario se podría dedicar al uso de la plataforma sin tener que desarrollar empatía y familiaridad con sus funciones de forma paralela.

Licenciamiento

Por contar con un licenciamiento flexible —*creative commons* 3.5—, El Espía 2.0, El Escriba y El Estilista, están a la espera de investigadores, profesores y estudiantes que quieran utilizarlos, mejorarlos o desarrollar herramientas derivadas.

Lista de referencias

Casillas, M. A., & Ramírez, A. (2015). *Génesis de las TIC en la Universidad Veracruzana: Ensayo de periodización*. Ciudad de México: Productora de Contenidos Culturales Sagahón Repoll.

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação E Pesquisa*, *37*(2), 425-438.

Ortiz, P. (2014). Análisis microgenérico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la tracción. Informe de una investigación en proceso. *Studia Romanica Posnaniensia*, *41*(1), 101-118. Recuperado de http://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/article/view/40

Ortiz, P. (2015). *Análisis Microgenético del procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción del Francés al Español*. México: Universidad Veracruzana.

Ramírez, A., & Aguilar Trejo, J. L. (2016). El Espía 2.0: Herramienta computacional de propósito específico para la exploración de los procesos psicolingüísticos de producción de textos. *Revista de Investigación Educativa de La Escuela de Graduados En Educación*, *6*(11), 55-60.

Ramírez, A., & Vaca, J. (2011). E*l Espía 2.0: Herramienta digital para la exploración de los procesos de producción de textos*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Ramírez, A., Vaca, J. E., Rodríguez, B. A., & Gutiérrez, I. R. (2011). *El Espía 2.0: A visual resource for exploring the psycholinguistic text production processes of children*. Trabajo presentado en 11th International DIVERSE Conference, Dublín, Irlanda.

Rodríguez, B. A. (julio-diciembre, 2015). Análisis microgenético del proceso de producción textual de dos alumnas de primaria. CPU-*e*, *Revista de Investigación Educativa*, 21, 51-76. Recuperado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1712

Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the Age of the Internet*. Nueva York: Simon and Schuster Paperbacks.

Vaca, J. (2015). La investigación del proceso de producción textual Análisis microgenético de una redacción con apoyo de una herramienta digital. *Perfiles Educativos*, *37*(147), 126-143.

5

El procesador de textos y el video: herramientas para favorecer la regulación de los procesos de escritura en el aula

Blanca Araceli Rodríguez Hernández

DURANTE LOS ÚLTIMOS 20 AÑOS, LAS TECNOLOGÍAS DE LA INformación y la Comunicación (TIC) han impactado los ámbitos laborales, familiares, económicos y políticos (Dussel & Quevedo 2010) de la sociedad. La escuela ha reconocido este impacto y las ha incorporado paulatinamente al currículo. En la educación básica mexicana se encuentran en, al menos, tres espacios.

El espacio institucional, asentado en el Plan 2011, retoma las TIC como objeto de estudio y como herramienta de enseñanza. En cuanto objeto de estudio, se espera que los alumnos aprendan a utilizarlas. Son un contenido transversal en el mapa curricular que articula preescolar, primaria y secundaria, y forman parte de las competencias de los estudiantes al terminar la escolaridad básica. Como herramienta de enseñanza, se establece su uso didáctico en los principios pedagógicos que sustentan el Plan y en las sugerencias para la enseñanza (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011).

El espacio docente engloba los discursos sobre las TIC. Los profesores integran el término a su vocabulario y lo vinculan con otros como "enseñanza innovadora", "ambientes de aprendizaje",

"aprendizaje significativo", etcétera, lo cual supone una visión optimista sobre la tecnología, que no siempre reflexiona sobre las implicaciones de los usos didácticos.

El espacio de las prácticas es lo que realmente sucede en los salones de clase: qué TIC están disponibles, cuáles se utilizan, cómo se emplean, con qué propósitos y cómo contribuyen al aprendizaje de los alumnos. En este espacio convergen los dos anteriores, aunque no siempre de forma armónica. Los profesores enfrentan dificultades cuando operacionalizan el discurso curricular sobre las TIC. Ante esto, recurren a prácticas de enseñanza deductiva sedimentadas en su actividad cotidiana (Bronckart, 2007b) y el uso de estas herramientas coexiste con viejos problemas didácticos. Específicamente en la enseñanza de la lectura y la escritura, uno de estos problemas es el diseño de situaciones comunicativas efectivas.

Este trabajo se basa en los resultados de una investigación que analizó los procesos de escritura de estudiantes de primaria y secundaria (en la modalidad telesecundaria) del Estado de Veracruz. Como diseño metodológico, pedimos a los alumnos describir el contenido de un video para un compañero que no lo ve. El capítulo discute la utilidad de dos herramientas digitales en la tarea de producción textual: el video y el procesador de textos. Las características del primero y de la consigna de escritura motivaron la revisión; mientras que el procesador brindó condiciones materiales para que los alumnos examinaran sus textos.

La investigación de donde partimos no tuvo como objetivo diseñar ni aplicar una secuencia didáctica. El trabajo se centró en el análisis de los procesos de producción y de las versiones escritas. Sin embargo, los resultados permiten proponer aspectos para enriquecer el diseño didáctico. Ofrecemos un modelo de actividad para escribir que puede llevarse a la escuela porque

potencia el valor pedagógico del video y el procesador. Ambos son condiciones de producción que ayudan a los alumnos a regular sus procesos de escritura. El primero no sustituye las explicaciones del docente (introducir y cerrar un tema o dar ejemplos) ni las del alumno (consultar libros u observar directamente), y el procesador cumple funciones distintas a las del pizarrón y el cuaderno (viejas prácticas como la copia y el dictado, u otras más contemporáneas como "el corta y pega").

El capítulo se organiza en cuatro apartados. En el primero, abordamos el interaccionismo sociodiscursivo en tanto perspectiva teórica que estudia las condiciones de producción textual dentro de los procesos de escritura. En el segundo, describimos las decisiones metodológicas que caracterizan la investigación general y exponemos la tarea de escritura utilizada en la recolección de datos. En el tercero, presentamos los resultados desde tres ejes: los cambios en los textos; la adaptación intersemiótica y las interacciones facilitadas por el soporte de escritura. Finalmente, en la discusión destacamos las características de la tarea como elementos que favorecen las regulaciones de los procesos de escritura de los alumnos.

Las condiciones de producción textual desde el interaccionismo sociodiscursivo

Las investigaciones basadas en el enfoque interaccionista sociodiscursivo (Bronckart, 2004 y 2007a, y Dolz & Schneuwly, 1997) articulan los aportes de Vigotsky sobre el lenguaje y el desarrollo, de Saussure sobre la lengua, de Voloshinov sobre los géneros textuales y de otros autores como Coseriu y Maturana, para proponer una didáctica de las lenguas con sentido transdisciplinar. Sus principales contribuciones van en dos sentidos: fundamen-

tan modelos de análisis de textos y diseñan secuencias didácticas para el trabajo con actividades textuales.

Desde esta perspectiva, analizar los textos es un proceso que comienza con las condiciones de producción y continúa con la comprensión de la arquitectura interna de los escritos (mecanismos de textualización como coherencia, cohesión verbal y nominal, etcétera). Bronckart (2004) define tres aspectos que forman parte de estas condiciones:

a. Los géneros textuales son herramientas que auxilian en la elaboración de los textos porque constituyen formas relativamente estables de comunicación, construidas históricamente para organizar las actividades humanas.
b. Las consignas de escritura son las indicaciones orales o escritas que recibe el escritor al participar en la producción de un texto.
c. La situación de comunicación se compone por el qué escribir, cómo y para quién.

Los tres son ejes orientadores del contenido y la forma de los textos. Los escritores adoptan sus conocimientos sobre los géneros textuales de experiencias previas (propias o ajenas) y los adaptan en función de las exigencias que plantea el contexto de uso, la situación de comunicación y la consigna de escritura. Para la recolección de datos, decidimos diseñar las condiciones de producción de los procesos que nos interesaba indagar, y analizar su impacto tanto en los productos como en su construcción.

Las investigaciones de Dolz (2013) y Schneuwly y Bain (1998) trabajan con el diseño de secuencias didácticas en torno a actividades concretas de lenguaje. Uno de sus aportes es la delimitación de mecanismos de regulación de los procesos de escritura que se integran a las secuencias didácticas: externos, internos y puntuales (Schneuwly & Bain, 1998).

Los mecanismos de regulación externa son el contexto en que se desarrolla la actividad, el género textual sugerido y la situación de comunicación planteada a los alumnos. En nuestra tarea de escritura, consideramos dos: la situación de comunicación y el contexto de la actividad, que se explican en el apartado metodológico.

Los mecanismos de regulación interna se componen por los pre-textos o textos producidos por los alumnos, los cuales ayudan al profesor a conocer las capacidades reales de los niños y a adaptar la secuencia a éstas; los textos auténticos sirven como ejemplos de los géneros que se trabajan y muestran diferentes soluciones a los problemas de escritura enfrentados por los alumnos, y la tabla de control como instrumento que enlista los indicadores de escritura y revisión. No diseñamos *ex profeso* mecanismos de regulación interna porque esperábamos una siguiente parte de la tarea, que no pudimos aplicar. Pero en el análisis de resultados encontramos que estos mecanismos se suscitaron a partir de las interacciones entre los participantes de la tarea.

Finalmente, los mecanismos de regulación puntual refieren a las intervenciones del profesor durante una secuencia didáctica, como los comentarios grupales o individuales. En nuestra tarea, la entrevistadora realizó comentarios individuales en cada una de las sesiones de escritura, según lo solicitaban las parejas.

Método

Este trabajo no es una investigación didáctica ni un estudio naturalista en sentido estricto. Nos interesaba analizar detenidamente los procesos de producción textual de diferentes alumnos. Para ello, diseñamos una tarea de escritura en parejas (Tabla 1) basada en la estructura general del método clínico piagetiano (el papel

del investigador durante los interrogatorios y la observación detallada de las acciones de los interrogados). Posteriormente, elegimos escuelas públicas ubicadas en una zona rural del estado de Veracruz, que tuvieran aulas de cómputo en funcionamiento (obteníamos esta información preguntando a los directores; no diseñamos estrategias para abundar en las características de esos usos porque no era el objetivo del trabajo).

Tabla 1. Tarea de escritura

Parte 1. Un niño (escritor) describe el contenido del video.
1. Presentar el video. 2. Pedir que cuente de forma oral qué sucedió. 3. Mencionar la consigna: "Escribe un texto para contarle a tu compañero lo que acabas de ver en el video". 4. Cuando termina, pedir que lea y revise si ya está listo el texto para que su compañero lea y pueda saber qué pasó en el video. Si realiza cambios (quitar, agregar, cambiar, etc.), preguntar sobre ellos.
Parte 2. Otro niño (revisor) revisa junto con el escritor el texto de la parte 1.
5. Incluir a un niño en la entrevista y comentarle que su compañero vio un video y después escribió un texto para contarle lo que sucedió en éste. 6. Pedir que lea en voz alta y que comente qué pasó. 7. Consigna: "Platica a tu compañero qué modificaciones le harías al texto para que sea claro y se entienda mejor".

Fuente: Elaboración propia.

Una vez en las escuelas, solicitamos a los profesores de grupo que eligieran tres parejas de alumnos para realizar una tarea de escritura fuera del aula. Las parejas salían una a una, les explicábamos el propósito de la actividad y se quedaba el alumno que adoptaba el papel de escritor. Después se incorporaba el otro alumno (revisor).

Aplicamos la tarea a 18 parejas y analizamos las producciones textuales de seis, tres de sexto de primaria y tres de tercero de telesecundaria. Las edades de estos alumnos oscilan entre los 11 y 13 años y los 14 y 15, según el grado.

El contexto de la tarea estuvo determinado por dos condiciones: uso de video y procesador de textos. El video se bajó de YouTube, dura 3' 32"[1] y muestra una cacería de animales reales (un osezno, un puma y un oso) en una pradera cerca de un río; no hay voces de los personajes ni narrador. En la consigna solicitamos "escribir", no advertimos un género textual particular.

El procesador de textos fue el soporte de escritura. Utilizamos El Espía 2.0 porque es una plataforma de apariencia y funcionamiento similar al de un procesador de textos. Permite la captura y edición básica de un escrito; no tiene habilitado el corrector ortográfico, el uso de mayúsculas automático ni el completamiento de palabras; facilita la relectura al evitar problemas de claridad vinculados con el trazo de las letras[2] y las versiones del texto pueden guardarse.

Grabamos las entrevistas en audio y video para luego transcribirlas. Los datos se muestran en la Tabla 2.

Los primeros dos tipos de datos los proporcionó El Espía 2.0. Una vez que los niños indicaban el fin de cada versión, copiábamos y pegábamos los textos, conservando la tipografía, el espaciado y la alineación originales. Los reportes detallados son registros que muestran las operaciones realizadas por los niños mientras teclean (agregar, eliminar, insertar caracteres o pausar). A partir de los reportes, registramos las diferentes revisiones textuales.

---

[1] https://www.youtube.com/watch?v=nbp-loxvneo&t=1s

[2] Se analiza el soporte de escritura por sus similitudes con los procesadores de textos y no como una herramienta de investigación. Para conocer más sobre los beneficios de El Espía puede consultarse Vaca (2015).

Tabla 2. Datos del corpus

Datos	Pareja	Grado	Total
Versión inicial (Tx_1), intermedia (Tx_2) y final (Tx_3)	3	9	18
Reportes detallados de las sesiones de escritura	1	3	6
Tablas con textos divididos en enunciados	1	3	6
Transcripciones	1	3	6
Descripciones analíticas	1	3	6

Fuente: Elaboración propia.

Las tablas con los textos mostraban las versiones textuales completas en las columnas y sus enunciados en las filas. Esta organización permitió observar con relativa facilidad los cambios de una versión a otra y los espacios en donde se concentraron (como ejemplo, ver Tablas 3 y 4).

Las descripciones analíticas se elaboraron a partir de las transcripciones. Se usaron para reconstruir los procesos de producción; además, fueron el insumo para analizar las interacciones entre los participantes. En conjunto, los datos obtenidos permiten analizar tanto los productos como los procesos en donde se construyeron.

Resultados

Analizamos los 18 textos atendiendo los cambios de una versión a otra e identificamos tres tipos de revisiones. La revisión mientras textualizan (Rt) surge cuando escriben la primera versión. La revisión global individual (Rgi) se sugiere por la entrevistadora como parte de la tarea de escritura. Ningún escritor (de pri-

maria ni de telesecundaria) revisa su texto de forma autónoma cuando terminan la primera versión. Ante esto, la entrevistadora pregunta si desean hacer algún cambio y, entonces, producen Tx_2. La revisión global en parejas (Rgp) muestra las transformaciones del texto durante la parte 2 de la tarea.

Las gráficas presentan las revisiones contabilizadas en los 18 textos y su distribución según el aspecto que atienden (ortografía literal, acentuación, puntuación, contenido y tecleo).

Los alumnos de primaria revisan más cuando lo hacen en parejas (Rgp) que cuando revisan solos (Rt y Rgi) (Figura 1). En parejas, atienden principalmente aspectos de contenido; mientras que en Rt se centran en el tecleo y en Rgi agregan puntuación.

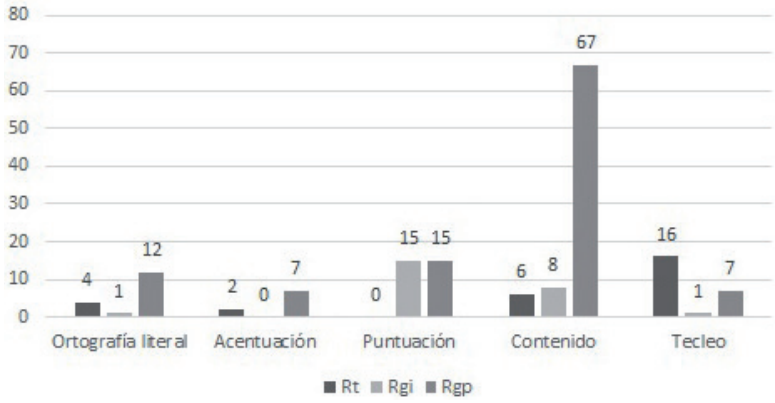


Figura 1. Revisiones de los alumnos de primaria

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que los alumnos de primaria, en telesecundaria revisan más cuando lo hacen en parejas y menos en las dos revisiones individuales (Figura 2). En Rgp resuelven problemas de contenido,

principalmente. Una diferencia con los alumnos de menor edad es el aspecto más atendido en Rt y en Rgi. En la primera hay equilibrio en las revisiones de puntuación, contenido y tecleo; mientras que en la segunda agregan acentos.

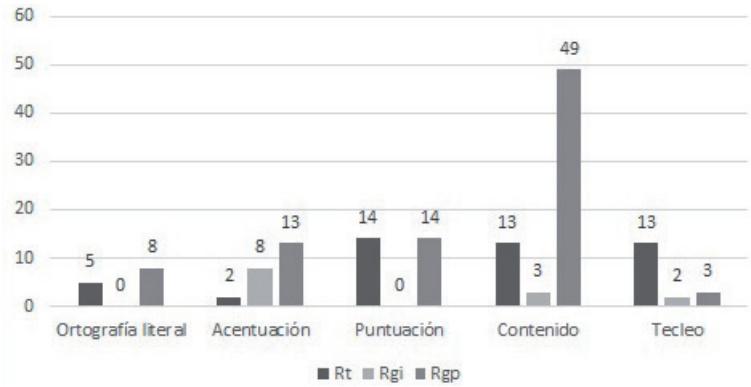


Figura 2. Revisiones de los alumnos de telesecundaria

Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos de primaria y de telesecundaria regularon poco sus procesos de escritura en la parte 1 de la tarea (el tránsito de Tx_1 al Tx_2). La entrevistadora pide que lean el texto completo porque ningún escritor revisa antes de terminarlo. Las segundas versiones tienen problemas ortográficos, sintácticos y semánticos. Sin embargo, los escritores no los resuelven en Rgi. En cambio, en la parte 2, los estudiantes regulan sus procesos de escritura, lo cual puede notarse en el número de modificaciones globales en pareja. Dentro de éstas, el rubro más atendido es el de contenido. Encontramos dos recurrencias:

1. Describir para precisar: integrar las características de los personajes y agregar qué sucede al inicio y qué al final del video.

2. Explicitar las motivaciones de los personajes.

Observemos algunos ejemplos. Nancy y Araceli, alumnas de primaria, transforman el final del video (Tabla 3).

Tabla 3. Tabla con textos en enunciados. Nancy y Araceli

Tx_1	Tx_2	Tx_3
y llego un oso mas grande	y llego un oso mas grande	al poco rato llegó su papá un oso grande para defenderlo
y el puma salio corriendo	y el puma salio corriendo.	y el puma salio corriendo, porque penso que el oso grande le hiba a ser daño , cuando el puma se fue el oso pequeño fue corriendo a alcanzar a su papá oso y el puma ya nunca volvio a molestarlo.

Fuente: Elaboración propia.

Al terminar la primera versión, la escritora agrega únicamente el punto final; en cambio, en la revisión en parejas modifican la forma de nombrar a los personajes (al oso le llama oso más grande y papá oso, y al osezno, oso y pequeño); explicitan las motivaciones del oso y el puma; completan el final del video con información nueva y lo transforman en discurso narrativo.

Veamos los cambios en las versiones de Liz y Eli (Tabla 4), alumnas de telesecundaria, en la misma parte del video que la pareja anterior.

Tabla 4. Tabla con textos en enunciados. Liz y Eli

Tx_1	Tx_2	Tx_3
pero de pronto aparece su madre atras de el,	pero de pronto aparece su madre atras de el,	pero de pronto aparece su madre en la orilla del río,
mientas el puma se aleja al ver esto.	mientas el puma se aleja al ver esto.	mientas el puma se aleja al ver esto.
El oso corre hacia su madre	El oso corre hacia su madre	El oso corre rapidamente hacia la orrilla donde estaba su madre , para que esta curara sus heridas.

Fuente: Elaboración propia.

Liz no modifica Tx_1, pero lo hace durante la revisión en parejas. Las alumnas precisan el lugar donde aparece el oso cuando defiende al osezno, agregan el modo en que éste corre y describen con detalle la escena final. El fragmento del video es el mismo en los dos ejemplos. Sin embargo, las parejas toman decisiones distintas sobre qué escribir, qué modificar y cómo hacerlo. Las niñas de primaria explicitan la ambigüedad del final del video. En éste no es claro por qué huye el puma; mientras que las alumnas de telesecundaria presentan la huida, pero no describen sus causas.

La investigación no analizó cuáles son los mejores textos ni cuáles las mejores adaptaciones del video. Indagamos qué condiciones motivaron los cambios en la revisión global en parejas. Identificamos dos: el referente para escribir y las interacciones potenciadas por el soporte de escritura.

a) Escribir a partir de un video

La tarea de escritura requiere que los niños escriban el contenido de un video. Según Eco (2008), hay una transformación de una materia en otra, a lo que llama *adaptación intersemiótica*. Por ejemplo, de lo gráfico a lo coreográfico, de la imagen visual a lo escrito, de lo escrito a lo visual, etcétera. En el video hay información indeterminada (el género y el parentesco de los osos, y la especie del cazador) y ambigua (la escena de inicio y del final, y la caída del osezno al río), que se deja al libre albedrío de los observadores, quienes al cambiar de materia y adoptar la función de escritores, toman decisiones al respecto.

En la parte 1 de la tarea, los espacios con información indeterminada representaron un reto para los escritores porque debían decidir qué escribir para cumplir el propósito comunicativo solicitado. En la parte 2, las revisiones en pareja se concentraron en estos espacios. Para algunos revisores, esos fragmentos del texto no eran claros y pedían explicaciones orales. Esto originó interesantes discusiones entre los alumnos que propiciaron la relectura y la reescritura.

El video es una condición de producción que motivó la regulación de los procesos de escritura. Las indeterminaciones propias del tipo de materia y su adaptación complicaron el propósito comunicativo; entonces, los alumnos regresaban al texto para releerlo y reescribir. Este regreso fue autónomo; es decir, a diferencia de la revisión individual orientada por la entrevistadora, en ésta los niños deciden cuándo volver al texto, qué modificar y cómo, para escribir lo más claramente posible el contenido del video. De lo contrario, el compañero no podía construir una representación clara de éste.

b) Las interacciones entre los participantes posibilitadas por el soporte de escritura

Los cambios producidos en la parte 2 de la tarea no sucedieron solos. Hubo un revisor que leía y ayudaba al escritor a verificar que se cumpliera el propósito comunicativo. Los dos alumnos revisaron Tx_2 y construyeron la versión final. Las interacciones entre los participantes motivaron la regulación de los procesos de producción, lo cual puede observarse en la cantidad y en el tipo de revisiones globales en pareja.

Ahora presentamos fragmentos de las interacciones entre las parejas cuyos textos se mostraron en las Tablas 3 y 4.

Nancy explica a Araceli por qué huye el puma:

> Porque vio al oso `Porque vio a su papá más grande ¿no? Él se quería aprovechar del chiquito, entonces, llegó el oso grande y pensó… igual, que lo iba a lastimar o algo le iba a hacer` [¿Sí, Nancy? Acuérdate que tú viste el video, ¿fue eso?] Sí[3]

Después, las niñas empiezan a teclear la frase y discuten oralmente qué escribir:

> Y el puma salió corriendo `Y el puma salió corriendo` <u>Y el puma salió corriendo</u> al ver… al… `Al oso más grande… porque se quería aprovechar del chiquito y vio al grande y ya salió corriendo` [Podría ser,

[3] Criterios para la transcripción: usamos Times New Roman en las intervenciones de los escritores; Courier New para los revisores y colocamos entre corchetes las participaciones de la entrevistadora. Reservamos el uso de mayúsculas para marcar el cambio de turno. Los tres puntos señalan pausas y el subrayado los fragmentos de lectura.

¿qué dices, Nancy?] Sí… el puma salió corriendo Porque vio al oso más grande… el cual, sería porque… su papá… el puma salió corriendo porque vio al oso más grande Más grande… Más grande… Más grande… que iba a defender a su hijo

En la Tabla 5 analizamos los intentos orales para construir el agregado.

Tabla 5. Intentos orales durante la discusión

al ver	al oso	más grande	porque se quería aprovechar del chiquito	
y vio	al grande	y ya salió corriendo		
porque	vio	al oso	más grande	el cual
porque	su papa			
porque	vio	al oso	más	grande
	más grande			
	más grande			
	más grande	que iba a defender a su hijo		

Fuente: Elaboración propia.

Hay ocho intentos orales para decidir por qué huye el puma. La escritura de estos fragmentos sería muy complicada si se hiciera en papel. Necesitarían escribir a lápiz para borrar tantas veces como exige el devenir de la construcción oral. El teclado permitió que los intentos orales se escribieran con relativa facilidad, se modificaran cuando fuera necesario o se mantuvieran.

Veamos la discusión de Liz y Eli para elegir entre "salió del río" e "intentó salir del río".

> El oso corre hacia su… o el oso intenta salir del río para ir con su madre… Es que ahí es que intentó para explicar que en realidad sí salió Ajá… él corre… intentó salir de la orilla… el oso… es que ve… el oso intentó salir del río para ir con su madre y ésta curara sus heridas… Pues lo dejaríamos así, como que intentó, y no diríamos si en realidad salió o no, porque solamente diríamos intentó Entonces el oso salió del río para irse con su madre… Y así ésta curara sus heridas… Ajá

Las alumnas no están seguras sobre qué pasó y cómo escribirlo. Creemos que esto se debe al referente de escritura. La revisora no conoce el video y no comprende si el oso sale o no del río cuando aparece su madre (oso más grande que para la otra pareja era el papá oso). Su intuición lectora le permite inferir que algo no está escrito y debe agregarse; en cambio, para la escritora la situación es clara, es la autora del texto y, además, vio el video.

Centrémonos en la construcción del fragmento oral (Tabla 6).

Tabla 6. Intentos orales durante la discusión

el oso	corre		hacia su	
el oso	intenta	salir del río	para ir con su madre	
él	corre			
	intentó	salir de la orilla		
el oso				
el oso	intentó	salir del río	para ir con su madre	y ésta curara sus heridas
el oso	salió del río	para irse con su madre	y así	ésta curara sus heridas

Fuente: Elaboración propia.

Hay siete intentos orales, que se modifican conforme se escriben. La discusión de las niñas está mediada por las facilidades que brinda el instrumento de escritura para modificar la frase durante el tecleo.

Las parejas discuten lo que van a integrar o modificar en el texto. Las participantes intervienen en estas discusiones desde referentes distintos. Las escritoras conocen el video; en cambio, las revisoras construyen una representación de éste a partir de Tx_2. Esta diferencia produce negociaciones interesantes para decidir lo que se integra o se elimina. La oralidad es el medio en donde las alumnas afinan las ideas y ajustan las frases que quieren escribir.

Probablemente, estas discusiones se hubieran mantenido con otro soporte de escritura, pero no sabemos si la reescritura se hubiera realizado en las mismas proporciones. Los ejemplos mostrados refieren sólo a pequeños fragmentos. Imaginemos lo que implicó cada una de las transformaciones concretadas en Tx_3. Sin duda, las facilidades que ofrecen el teclado y el procesador agilizan la reescritura porque auxilian en la captura de los cambios.

Otro aspecto que muestra la influencia del procesador de textos es el uso de expresiones como eliminar, agregar, pasar al final, cambiar de lugar, etcétera. Las encontramos en los diálogos entre escritores y revisores mientras discutían los cambios. Continuemos con Liz y Eli:

> También le podemos eliminar mientras el puma se aleja al ver esto y agregarlo al final y ahí aumentar que… su madre curó sus heridas `Entonces, sería, el oso siente mucho dolor pero de pronto aparece su madre en la orilla del río mientras el puma se aleja al ver esto…` Eso lo eliminaríamos y nada más quedaría el oso siente mucho dolor pero de pronto aparece su madre en la orilla del río

Las alumnas agregaron, eliminaron y cambiaron desde una grafía hasta grupos de caracteres. El procesador brindó condiciones necesarias para que los alumnos reescribieran, pero éstas no fueron suficientes por sí solas. Las herramientas tecnológicas estuvieron acompañadas de otras condiciones de producción textual que, en conjunto, motivaron las regulaciones de los procesos de producción analizados.

Discusión

El currículo 2011 para la enseñanza de la lectura y la escritura en educación básica plantea objetivos orientados, principalmente, en términos de dominio. Es decir, del logro de capacidades prácticas —currículo orientado por competencias— en relación con contenidos específicos. Consideramos que esta orientación conlleva dos problemas para los docentes en la enseñanza de la lengua escrita.

Primero, ¿cómo encauzar las intervenciones didácticas al trabajo con el desarrollo de dichas capacidades prácticas? ¿Dónde poner el énfasis: en la elaboración de contenidos (qué escribir) o en los procedimientos implicados en la producción textual (cómo escribirlo)? Segundo, ¿cómo propiciar que los alumnos pasen de sus capacidades actuales a las capacidades prácticas deseadas? Esto último plantea dos retos: conocer los niveles de dominio que poseen los alumnos en cuanto a la producción escrita y diseñar situaciones que orienten el tránsito hacia lo deseable.

En este capítulo mostramos una tarea de escritura que contribuye en ese tránsito. Para ello, utilizamos dos TIC: un video y un procesador de textos, acompañadas de recursos de índole didáctica (consignas de escritura, consignas de revisión, etcétera)

y de la intervención de una entrevistadora que orientó la tarea. Además, el uso de estas herramientas tecnológicas estuvo sustentado en la revisión teórica. En este apartado destacamos el valor pedagógico de estos recursos para el trabajo con situaciones de producción escrita, que puede llevarse a la escuela.

Para los escritores es complicado retomar la primera versión y revisarla. Por ello, retomamos una concepción de escritura que escolarmente no es considerada y, cuando lo está, no es muy clara; entenderla como el continuo que va de una producción inicial a una producción final (Dolz, 2013). Para esto, en el diseño de la tarea integramos mecanismos de regulación textual externa que ayudaron a los alumnos a apropiarse de esta concepción y regular sus procesos de escritura.

El video fue un recurso que ayudó en la elaboración del contenido del texto, el qué escribir, y fue el centro de una situación de comunicación efectiva (Dolz, 2013) y clara, que permitió a los alumnos dar cuenta de su contenido a otro que no lo conocía. Las características del video en tanto materia visual facilitaron la revisión, porque exigían que los alumnos decidieran qué escribir a partir de los espacios indeterminados característicos de las imágenes. Los escritores y revisores echaron mano de sus conocimientos previos sobre el tema (la vida de los osos) para construir un texto que comunicara el contenido del video. En esa actividad se emplearon capacidades prácticas propias de los procesos de escritura y, también, se detectaron áreas de oportunidad en los textos que podrían orientar nuevas situaciones a partir de lo que los alumnos escriben.

Las interacciones con los revisores permitieron a los escritores entender las implicaciones de escribir el contenido de un video para alguien que no lo conoce. Las consignas de revisión adquirieron sentido cuando los escritores enfrentaron la necesidad de ser entendidos por un lector que preguntaba, daba su

punto de vista, proponía y exigía más elementos para construir una interpretación del texto apegada al contenido del video.

El procesador de textos fue una herramienta que brindó condiciones materiales para que los alumnos intervinieran en los textos. Permitió la edición y los agregados en el texto, y garantizó condiciones de legibilidad en las diferentes versiones por la claridad del trazo de las grafías, a diferencia de la escritura a mano, que puede complicar la lectura, propia y ajena. Estas características son inherentes a la herramienta, pero en nuestra tarea potenciaron el trabajo con los textos. Ayudaron a los alumnos a transitar hacia las capacidades deseables en cuanto a la producción textual, particularmente en la regulación de sus procesos de escritura y, también, nos mostraron las capacidades prácticas que poseen en este aspecto.

Un tema que no se desarrolló en el capítulo, pero es otro beneficio del procesador de textos, es la construcción de una base de datos con los escritos producidos por los alumnos. Esta base puede usarse con dos intenciones de regulación de futuras secuencias didácticas, como pretextos para el trabajo con esos mismos alumnos, una vez identificadas sus capacidades textuales reales, o como textos auténticos para trabajarse con otros grupos de edades similares.

Lista de referencias

Dussel, I., & Quevedo A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, J. P. (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J. P. (2007b). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, *19*(2), 123-134.

Dolz, J. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 77-98.

Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo: la traducción como experiencia*. Ciudad de México: Lumen.

Schneuwly, B., & Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, 25-46.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. Ciudad de México: Autor.

Vaca, J. (2015). La investigación del proceso de producción textual. Análisis microgenético de una redacción con apoyo de una herramienta digital. *Perfiles Educativos*, *37*(147), 126-143.

II

Usos escolares y vernáculos de los recursos digitales

6

Uso de Internet por estudiantes de telesecundaria de contexto indígena

Amanda Cano Ruíz

Introducción

LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS SON UNA DE LAS MODALIDADES oficiales de enseñanza para el profesorado de educación preescolar, primaria y secundaria de México. Ello responde a un currículum orientado al desarrollo de competencias, en donde los estudiantes movilicen aprendizajes, manejen información y realicen investigaciones (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011a). En lo concerniente a la asignatura de español del nivel de secundaria, se plantean catorce proyectos didácticos para cada grado escolar. Cada proyecto se centra en una práctica social de lenguaje, la producción de un tipo de texto y el logro de un grupo de aprendizajes esperados (SEP, 2011b). Aunque se busca que los estudiantes trabajen con problemas de su interés, las actividades de trabajo en su mayoría se encuentran prefiguradas en el programa de estudios, dando poco margen de libertad a docentes y estudiantes (Cano, 2014).

Dentro del trabajo por proyectos didácticos nos interesa profundizar en la fase de búsqueda y selección de información, que

constituye la base para que los estudiantes lean y produzcan textos. En un escenario "ideal", los jóvenes y sus profesores disponen de fuentes documentales diversas, tanto impresas como electrónicas, escolares y extraescolares para enriquecer su conocimiento de los temas propuestos por los proyectos y así tener insumos para la producción textual. Contrario a este escenario, y principalmente en los contextos rurales de México, hemos encontrado dificultades para que los estudiantes accedan a información relativa a los temas de los proyectos (Cano, 2014). Contrario al discurso actual que apunta el arribo de una "era digital" o "revolución tecnológica", el Internet y las computadoras no son de fácil acceso para muchos estudiantes (quienes serían catalogados, desde la postura de Prensky, 2010, como nativos digitales).

Basta referirnos al caso específico de la telesecundaria, una modalidad de secundaria que se apoya en el uso de la televisión educativa; sin embargo, presenta un atraso significativo en materia de incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En 2010 hubo un intento por equiparlas con computadoras y pizarrones electrónicos, con resultados limitados y sin impacto en los aspectos pedagógicos (Cano & Vaca, 2013). Las pequeñas localidades (menos de 2,500 habitantes) en donde se ubica un alto porcentaje de estas escuelas, carecen de bibliotecas públicas o centros digitales a donde los estudiantes acudan a realizar investigaciones; en general, hay poca presencia de lengua escrita (Vaca, Bustamante, Gutiérrez & Tiburcio, 2010).

Ese es el caso de la telesecundaria participante en esta investigación, que pertenece a una localidad indígena de alta marginación social (Consejo Nacional de Población, 2010). A ella asisten jóvenes que tienen como lengua primera el popoluca de la Sierra (con presencia al sur del estado de Veracruz) y hablan un español básico. Han crecido con un escaso acceso a la cultura escrita y la

mayoría de sus padres no sabe leer y escribir. Sus profesores, monolingües en español, son de reciente ingreso al servicio docente, e identifican a sus estudiantes como poseedores de un rezago educativo significativo.

Desde este escenario nos interesó conocer la forma en que se llevaban a cabo las clases de la asignatura de español en esta escuela a través de los proyectos didácticos planteados por el currículum, y en particular, el papel que jugaban las TIC en el tratamiento de los contenidos didácticos. En este capítulo nos daremos a la tarea de reconstruir el desarrollo de una tarea extraescolar en donde los estudiantes hacen uso de las TIC disponibles en la localidad. La seleccionamos por la riqueza de interacciones entre los participantes y por mostrar aspectos relevantes observados a lo largo del trabajo de campo.

Objetivos

General

- Analizar la forma en que estudiantes de una telesecundaria de contexto indígena resuelven una tarea extraescolar de la asignatura de español haciendo uso de las TIC.

Específicos

- Identificar las exigencias académicas que la escuela les demanda a los estudiantes en el marco del trabajo por proyectos didácticos y prácticas sociales de lenguaje.
- Reconocer las dificultades que presentan estos jóvenes para involucrarse en el evento letrado con el uso de las TIC.

Metodología

Adoptamos un enfoque de investigación etnográfico que implica una estancia prolongada en el contexto de estudio, que permite adentrarse en las características de los sujetos a la vez que se afinan las preguntas de investigación y se trata de darles respuesta (Rockwell, 2009). Buscamos construir descripciones analíticas entendidas como "textos en los que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa del hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles particulares" (p. 72).

Desarrollamos tres fases de trabajo de campo; en la primera (mayo de 2010, febrero de 2011), contemplamos la participación de tres centros educativos: dos telesecundarias y una secundaria general, ya que inicialmente buscábamos hacer un contraste entre el medio rural y el urbano. Sin embargo, despertó nuestro interés la complejidad en la enseñanza y el aprendizaje del español en contextos bilingües. Al finalizar esta primera fase, determinamos seleccionar sólo a una escuela y así poder profundizar en sus características contextuales; fue la telesecundaria de contexto popoluca, a la que continuamos visitando por dos temporadas más, concluyendo el trabajo de campo en abril de 2012.

Presentaremos el análisis de un evento letrado (Barton & Hamilton, 2004) que observamos en la segunda fase de trabajo de campo, entre octubre y noviembre de 2011. En ese periodo seguimos el desarrollo de un proyecto didáctico de español, titulado "Cambio de rostro", en un grupo de primer grado. Observamos ocho clases de español y cinco tareas extraescolares de este grupo de estudiantes. Desarrollamos dos entrevistas formales con el docente y ocho entrevistas informales a algunos estudiantes y sus familias.

Ante la falta de dominio del popoluca de la Sierra por parte del investigador, se contó con el apoyo de una intérprete (bilingüe en español y en popoluca de la Sierra), quien presenció todos los eventos observados y dio a conocer al investigador el contenido de los diálogos de los estudiantes en su lengua primera.

Para realizar el análisis primero describimos el desarrollo del proyecto escolar. Solicitamos el apoyo de la intérprete y otra persona más para la realización de la traducción correspondiente. Posteriormente realizamos una descripción analítica que fue la base para lo presentado a continuación.

Los estudiantes y su profesor

Los cuatro estudiantes involucrados en esta tarea, a quienes llamaremos Elena, Edgar, Carlos y Daniel, tenían 13 años al momento de realizar la observación. Su dominio del español oral y escrito era limitado. Su profesor, de 40 años de edad, tenía casi tres años de laborar en esta telesecundaria, e igual tiempo de experiencia docente. Su perfil docente era el de Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Historia; el tratamiento de las asignaturas, según dijo, le representaba un reto. Era la segunda vez que impartía primer grado, y la primera que trabajaba el proyecto didáctico. Interactuamos con este maestro en reuniones de profesores y en eventos escolares. Observamos sólo sus clases del proyecto didáctico que enmarca la tarea extraescolar de los estudiantes. Durante y después de las clases charlamos informalmente acerca de su trabajo y el de sus estudiantes. En las entrevistas formales conocimos su trayectoria docente y opiniones sobre la asignatura de español; recuperaremos fragmentos de lo expresado por el profesor en algunos de estos eventos.

En el siguiente apartado se mostrarán producciones escritas y diálogos de los estudiantes que en ocasiones reflejan construcciones que no corresponden con la gramática del español estándar. Nosotros tratamos de respetar fielmente sus expresiones, pues reflejan el manejo que tienen de esta lengua.

El proyecto didáctico en el Programa de Estudio

Presentamos una descripción del proyecto que enmarca la tarea extraescolar, de acuerdo con el libro *Español I. Libro para el maestro. Volumen I* (SEP, 2007), vigente al momento de la observación. Este proyecto presenta pocas diferencias con la versión actualizada de 2011, pues sigue apareciendo en el mismo bloque (II); presenta una secuencia similar de acciones y el producto final es el mismo: una monografía. Sólo se le añadió información, ya que ahora se puntualiza que contribuye al desarrollo de las cuatro competencias comunicativas de la asignatura, y que el tipo de texto por construir es expositivo (en lugar de informativo). Además, se especifican productos intermedios que redactarán los estudiantes y se hizo un ajuste a la denominación de la práctica: de *Escribir un texto que integre la información de resúmenes y notas*, a *Integrar información en una monografía para su consulta*.

El libro para el maestro define que el proyecto consiste en lo siguiente: primero, los alumnos leen diversos tipos de textos expositivos y expresan sus puntos de vista acerca del consumo excesivo de alcohol; posteriormente, conocen cómo organizar información en temas y subtemas y su vínculo con el uso de títulos y subtítulos; al final investigan algún tema relacionado con el alcoholismo y escriben una monografía. El principal aprendizaje esperado que se busca es que redacten una monografía con el objeto de difundir información (SEP, 2006).

El proyecto didáctico en marcha

Al docente le pareció importante el tema del proyecto pues mencionó que en la localidad hay cantinas y venta excesiva de alcohol; pensó en discutir con los jóvenes esta problemática local; su mirada es prohibicionista: "que mejor no prueben la cerveza o el alcohol". El docente se siente atraído por el tema y a lo largo de las sesiones invierte tiempo de las clases de español en explicar a los estudiantes los aspectos negativos del alcohol. Comentó que sería un proyecto relativamente fácil: "sólo se trata de que investiguen sobre el tema del alcoholismo y después lo expongan".

El proyecto se desarrolla en ocho clases abarcando tres semanas: del 17 de octubre al 7 de noviembre. En la Tabla 1 Realizaremos una breve síntesis de las cuatro primeras clases y detallaremos lo relativo a la quinta, pues es de la que se deriva la tarea extraescolar de los jóvenes.

En la quinta clase (viernes 21 de octubre), el docente indica a los estudiantes dar lectura a lo propuesto por el libro de español. La secuencia de actividades del libro da continuidad a la clase anterior. Bajo la base de que los estudiantes ya definieron qué les gustaría saber del alcoholismo e investigaron (en libros, revistas, etcétera), les recomienda elaborar resúmenes de acuerdo con un procedimiento específico y anotar las referencias bibliográficas; además, se les sugiere construir tres frases, palabras o subtemas que se relacionen con el tema.

El docente pregunta a los estudiantes qué les gustaría saber acerca del alcoholismo. Algunos expresan: "el vicio del alcohol", "qué consecuencias tiene el alcohol", "por qué provoca las enfermedades", "qué lo causa", "por qué las personas mueren por el alcohol", "por qué uno muere sin probar el alcohol", "por qué afecta al cuerpo el alcohol". El docente primero solicita que elijan una frase y sobre ella investiguen; posteriormente trata de ayudarlos

a decidir y les comenta que indaguen "por qué el alcohol provoca la muerte". Solicita que investiguen en Internet ya que la doctora de la clínica de salud, quien podría brindarles dicha información, no está en la comunidad los fines de semana; comenta que la tarea es para el martes siguiente.

Tabla 1. Clases del proyecto que anteceden al desarrollo de la tarea extraescolar

Clase y fecha de realización	Síntesis de la clase
1ª 17 de octubre	Los estudiantes leen la introducción del proyecto en su libro de Español y el texto "Las dos caras de la moneda". Escuchan las canciones: "Tu recuerdo y yo" (de José Alfredo Jiménez) y "Bar Tacuba" (del grupo Café Tacvba), y discuten el contenido grupalmente. Copian en sus libretas una serie de cuestionamientos que plantea el libro de español relacionados con el contenido de las canciones y con mucha dificultad las contestan, pues desconocen el significado de: ebrio, torpe, emociones y rostro.
2ª 18 de octubre	Los estudiantes leen en voz alta la adaptación de una monografía relativa al alcoholismo en su libro de Español. Comentan el contenido del texto y el docente brinda algunas explicaciones, ya que no quedaban claros conceptos como: propósito, apartados, transitoria, crónica, aguda y cirrosis. Copian y contestan, con mucha dificultad, cuatro preguntas relacionadas con el contenido de la monografía. Leen sus respuestas en voz alta y el docente los corrige. El docente solicita que investiguen individualmente en la clínica de salud: "qué es una cirrosis, por qué se da una cirrosis o cuáles son las causas de una cirrosis" (ocho de 15 estudiantes lo realizan por la tarde, después de permanecer en la clínica por tres horas).

Clase y fecha de realización	Síntesis de la clase
3ª 19 de octubre	Los estudiantes leen en voz alta un artículo en su libro de español. Redactan en parejas los subtítulos de cuatro párrafos del artículo. Este ejercicio fue complejo pues comprendieron erróneamente a qué se refiere elaborar subtítulos o subtemas, y lo interpretaron como tomar frases textuales de un párrafo. El docente revisa sus trabajos y después leen los subtítulos construidos.
4ª 20 de octubre	El docente enfatiza las consecuencias de que los jóvenes tomen alcohol. Los estudiantes contestan, con muchas dudas, un cuadro de doble entrada acerca de lo que conocen y lo que les gustaría conocer del alcoholismo. El docente revisa el cuadro de cada estudiante, después pregunta "qué les gustaría saber acerca del alcoholismo", pues piensa que en sus cuadros no respondieron correctamente; algunos estudiantes expresan sus ideas. Los alumnos copian, sin indicación del docente, cuatro interrogantes del libro de texto (que son ejemplos del tipo de preguntas que pueden plantear para indagar más acerca del alcoholismo), y tratan de responderlas sin éxito. El docente encarga de tarea para la casa dar respuesta a las preguntas que copiaron investigando "ya sea en Internet, en libros o con personas expertas" (todo el grupo acude por la tarde a la clínica de salud, y la doctora encargada contesta las preguntas por escrito en la libreta de una alumna, quien posteriormente se las dicta a sus compañeros).

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación y organización de la tarea

Elena, Edgar, Carlos y Daniel desarrollaron juntos las tareas previas. Expresaron conocerse bien y, a excepción de Daniel, todos son familiares. Los cuatro estudiantes tuvieron dificultad para comprender el léxico en los textos que hablaban del abuso del alcohol; tampoco tenían claro que estas búsquedas de información

se dirigían a la construcción de una monografía —como tampoco lo era para su profesor, quien expresó desconocer este tipo de texto—. Todos, salvo Edgar tuvieron dificultad para escribir la palabra "provoca" en la frase a investigar: anotaron "porque el alcohol probo las muertes" y "porque el alcohol proboprovo la muerte". Al salir de la escuela platicaron en popoluca sobre cómo harían la investigación. Acordaron que irían "al Internet" ese mismo día, pues si lo dejaban para el fin de semana corrían el riesgo de que estuviera cerrado. Se verían a las 14:30 y cada quien llevaría dinero.

El Internet de la localidad

La tarea se desarrolla en el único espacio de la localidad donde los estudiantes tienen acceso a Internet. Este pequeño negocio familiar constituye un importante centro de reunión de estudiantes. Es el único lugar en donde se brinda servicio de fotocopiado y, por las tardes, hay una computadora portátil con acceso a Internet de la empresa Teléfonos de México. El director de la escuela primaria es el propietario y contrató el servicio de Internet porque requiere enviar y recibir archivos electrónicos continuamente. Él advirtió que los ex alumnos de la primaria, al continuar sus estudios, se veían en la necesidad de hacer trabajos en computadora y buscar información. Por ello pensó en brindar este servicio por las tardes y a un costo accesible (diez pesos mexicanos por hora y un peso por hoja impresa); sin embargo, aclaró que el Internet es de baja velocidad y presenta fallas continuamente. Es Gloria, su esposa, quien usualmente atiende el negocio; ella manifestó que a quienes más apoya es a los estudiantes de telesecundaria por su poca experiencia en el manejo del *mouse*, del teclado y de las búsquedas de información en Internet.

Desarrollo de la tarea

Los cuatro estudiantes arriban a la papelería a la hora acordada. Al solicitar el servicio de Internet no hay en ese momento quien les apoye. Deciden esperar y dialogan en su lengua primera sobre el dinero para pagar el uso del Internet y las "copias" (palabra que usan para denominar a las impresiones). Daniel calcula que serán entre cuatro y siete pesos. Juntan diez pesos entre todos y no saben si les alcanzará. Posteriormente platican sobre lo que deben investigar. Elena dice que lo anotó en una hoja "suelta" y se le olvidó traerla. Carlos no trae la libreta donde lo anotó. Edgar saca un cuaderno de su mochila, lo revisa y después lee: "por qué el alcohol provoca la muerte", el resto de los estudiantes le dice que es cierto, eso es lo que van a investigar.

La búsqueda

Después de quince minutos llegan Gloria y el director a la papelería. Se tardan otros quince más en "preparar la computadora": trasladarla de su casa a la papelería, ponerla en una pequeña mesa, colocarle el *mouse*, conectarla a la corriente eléctrica y al Internet, encenderla y abrir un buscador (Ares). Edgar es quien se sienta frente a la computadora y a su lado, Carlos, detrás de ellos dos se colocan de pie Daniel y Elena. Es la segunda vez que asisten "al Internet" y ha sido Edgar quien escribe en la computadora, pues posee mayor familiaridad con las teclas, ya que usa una máquina de escribir para sus trabajos escolares. Para los estudiantes se trata de algo muy novedoso, son sus primeras experiencias con el Internet y la actividad les resulta atractiva.

Edgar tiene dudas para localizar el espacio dentro de la pantalla destinado a escribir la palabra o frase de la búsqueda.

Sus compañeros le apoyan: Daniel le indica dónde escribir e intenta dictarle leyendo lo que escribió en su libreta, pero tiene dudas con la palabra "proboprovo". Carlos le dice que mejor él la leerá y le pide su libreta. Finalmente se dan cuenta de que hay un error en la escritura de Daniel y no es "porque el alcohol probo la muerte" sino "porque el alcohol provoca la muerte". Obsérvese que por su inexperiencia en la búsqueda de información en la red, no usan palabras clave sino la frase textual que indicó el docente.

Le lleva a Edgar un minuto escribir la frase completa, sus compañeros le apoya en la ubicación de varias teclas, así como en la correcta escritura de la palabra alcohol (con "h" intermedia). Después de seleccionar la palabra "buscar", se dan cuenta que no pasa nada. Edgar vuelve a seleccionar "buscar", pero Carlos le hace saber que con una vez es suficiente. Después de esperar algunos segundos se despliega en la pantalla un listado de enlaces o vínculos. Los estudiantes empiezan a leerlos, buscan el que más se parezca a la frase que escribieron, se observa que tienen muchas dudas y en popoluca expresan: "este puede ser", "este también puede ser". Carlos señala con su dedo en la pantalla que deben seleccionar el vínculo: "¿qué cantidad de alcohol puede provocar la muerte?" Y Edgar coincide con él, pues casi es igual a la frase que escribieron.

La selección de los estudiantes corresponde al sitio: es.answers.com (en español), que es un banco de preguntas y respuestas de diversa índole.[1] El buscador tarda en mostrar la página, los estudiantes ocupan ese tiempo para leer otros vín-

[1] En este sitio "cualquier persona puede preguntar, responder o editar preguntas, construyendo así una base de datos de preguntas y respuestas global, cubriendo todos los temas imaginables". Recuperado de http://es.answers.com/about/

culos. Por momentos se observa que quisieran explorarlos, pero prefieren esperar a que se despliegue la información del enlace que eligieron. Después de casi dos minutos se muestra la pantalla como en la Figura 1.

Figura 1. Primer resultado de la búsqueda de información en Internet

Fuente: http://es.answers.com

Para ellos es difícil reconocer en dónde está la respuesta a su pregunta dentro de la página. Como se observa en la Figura 1, la respuesta es muy breve (tres líneas) y ellos esperan un texto más largo. Además, les confunde la palabra "Responder", que antecede la respuesta. Carlos expresa en popoluca "no la encontró" (refiriéndose a que el Internet no encontró la respuesta). Edgar explora la página elegida, baja el cursor y se detiene en una sección de "respuestas relacionadas", pues llama su atención que en

ella aparecen preguntas parecidas a la que ellos plantearon. Junto con sus compañeros leen en voz baja y seleccionan la que más se parece a lo que buscan: "De qué manera puede el alcohol provocar la muerte"; se despliega en la pantalla lo que se presenta en la Figura 2.

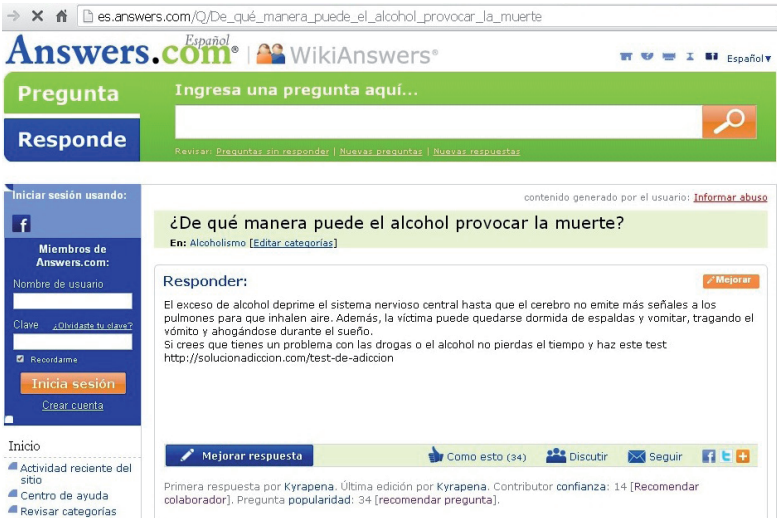


Figura 2. Segundo resultado de la búsqueda de información en Internet

Fuente: http://es.answers.com/Q/De_qué_manera_puede_el_alcohol_provocar_la_muerte

De nueva cuenta se muestra una respuesta, pero los estudiantes no la localizan. Daniel se da cuenta que en la parte superior de la página hay una frase que dice "ingresa una pregunta aquí" y le indica a Edgar que mejor escriba en ese espacio la frase que están buscando. Dialogan si es posible copiar la frase de la primera página de búsqueda, pero no saben cómo hacerlo. Edgar escribe con el apoyo de sus compañeros. Cuando termina no sabe qué

más deber hacer; expresa: "¿dónde está?" (refiriéndose a la palabra "buscar"). Carlos sugiere seleccionar la palabra "responde". Edgar hace click en ella, desaparece la pregunta que escribió y no se muestra la respuesta —esta sección de la página se usa para participar respondiendo alguna pregunta del banco, pero ellos no lo saben—.

Después de observar la página, seleccionan "pregunta" y se muestra la pregunta que escribieron: "porque el alcohol provoca la muerte". Edgar selecciona otra vez "responder" y desaparece la pregunta. Los estudiantes coinciden en que Edgar debe "bajar, bajar", refiriéndose a que baje el cursor para explorar la página. Edgar coloca el cursor en la sección "preguntas relacionadas"; sin consultar a sus compañeros selecciona: "¿muerte por el alcohol?", y se despliega una respuesta de una línea a la que no dan lectura los estudiantes. Edgar baja el cursor y por tercera vez lo ubica en la sección "respuestas relacionadas". Aunque Daniel insiste en seleccionar una de esas preguntas, Edgar no le hace caso y empieza a usar la flecha de retroceso para ir a la página principal del buscador Ares (donde iniciaron la indagación hace ya casi 15 minutos).

Empiezan a sentirse presionados pues han llegado estudiantes de bachillerato a solicitar el servicio de Internet. Edgar escribe la frase de la búsqueda con la ayuda de sus compañeros: "porque el alcohol provoca la muerte". Daniel le dice a Edgar que dé un click en "buscar" y se despliegan diferentes enlaces. Aunque Carlos y Daniel empiezan a leerlos uno por uno en voz alta, Edgar decide bajar el cursor hasta el final de la página. Se genera una discusión entre ellos, pues no recuerdan cuál fue el vínculo que seleccionaron en la anterior ocasión. Edgar selecciona el enlace que dice "El exceso de alcohol puede provocar la muerte".

Pasan algunos segundos y se despliega el encabezado de la página. Edgar rápidamente baja el cursor y encuentra un texto

de varios párrafos. Expresa "está cargando" para indicar que aún le faltan elementos por mostrar a la página. Llaman su atención ciertos íconos que acompañan a la nota periodística y coloca el cursor en ellos: "compartir", "enviar por correo", "favorito", "comentar". Finalmente, Edgar comenta a sus compañeros que la página acabó de cargarse y se muestra la pantalla como en la Figura 3.

Figura 3. Página de Internet seleccionada por los estudiantes

Fuente: https://www.elsiglodetorreon.com.mx

Edgar recorre la página, mueve el cursor de arriba hacia abajo, por momentos se detiene y sus compañeros aprovechan para leer en silencio algunos de los párrafos de la noticia. Piensan que esta respuesta "sí es". Edgar ubica el cursor en algunos íconos de la barra de tareas de la computadora (se infiere que trata de imprimir la información). Sus compañeros leen la noticia en silencio "para ver si es la respuesta". Dialogan entre ellos y comentan que sí es la información que buscan, pero no saben qué más hacer. Se quedan observando la página por algunos minutos.

Gloria se da cuenta de que los estudiantes han dejado de navegar en la página y les pregunta en popoluca qué quieren hacer; ellos reponden "tum copia" (una copia). Gloria se acerca y toma el *mouse* de la computadora, selecciona "copia" y pega la noticia en el programa Word. Da formato al texto: disminuye el tamaño del título, elimina algunos datos relativos a publicidad de la página, agranda el tamaño de letra del cuerpo de la nota, segmenta algunos párrafos y los distribuye en una página (Figura 4). Los estudiantes le dicen que no salió la fotografía que acompañaba la noticia, ella no les contesta.

Los estudiantes revisan el texto por algunos segundos. Gloria les pregunta "qué quieren"; contestan "tum copia", y ella les dice que si una copia o imprimir, y los jóvenes insisten en "tum copia". Gloria le indica a Edgar cómo imprimir. Cuando se despliega el menú de impresión en la pantalla les pregunta si sólo quieren una impresión, y les indica cómo seleccionar una página de impresión. Sale la impresión y se la entrega a Edgar. A petición de los estudiantes, Gloria fotocopia tres veces más el texto. Pagan el servicio (que asciende a nueve pesos) y se retiran de la papelería. Les llevó 30 minutos la búsqueda de la información (sin contar el tiempo de espera).

Es un texto de 25 líneas, con un encabezado, nombre del autor, fuente y dos subtítulos. Es una nota periodística de un diario del estado de Coahuila que resume la declaración de un funcionario local del principal servicio de salud pública del país. En ella se advierte una recomendación a no beber alcohol en exceso durante la temporada decembrina, y a reconocer tanto los niveles personales de tolerancia al alcohol, como los síntomas de una congestión alcohólica. Es en el primer párrafo donde de manera muy general se explica por qué el alcohol puede matar a una persona.

El exceso de alcohol puede causar la muerte

EL SIGLO DE TORREÓN / SERGIO REYES

Los excesos de alcohol pueden provocar la muerte, advierte el Seguro Social.

Ingerir bebidas alcohólicas en exceso o hacerlo cuando se está bajo tratamiento con antinflamatorios o con algún otro fármaco, puede resultar de graves consecuencias al grado de desencadenar un sangrado de tubo digestivo o hepatitis que puede provocar la muerte si no se recibe atención médica inmediata.

Juan Francisco Irizar López, jefe delegacional de prestaciones médicas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en Coahuila, hizo un llamado a la moderación y a procurar no caer en excesos.
Durante la temporada navideña es común que en los servicios de urgencias se incremente el número de ingresos por accidentes o enfermedades en las que el alcohol juega un factor importante, dijo.

Explicó que la congestión alcohólica es la acumulación de este producto (alcohol) en la sangre y varía considerando la complexión, experiencia en el consumo de bebidas, e incluso del estado emocional de la persona.

SÍNTOMAS

Los principales síntomas de la congestión son respiración deprimida, disminución del nivel de azúcar en sangre, disminución de la presión sanguínea, nerviosismo, confusión mental y temblores.
Cuando se llega a esta etapa se debe solicitar atención médica inmediata toda vez que puede sobrevenir la muerte.
Lo ideal es que cada persona conozca sus niveles de tolerancia al alcohol y no sobrepase su límite, aunado a que solicite ayuda de inmediato en cuanto comience a sentirse mal.

Signos de alerta

Algunos síntomas de atención urgente:

⇒ Respiración deprimida, disminución del nivel de azúcar en sangre.

⇒ Disminución de la presión sanguínea, nerviosismo.

Figura 4. Texto derivado de la investigación

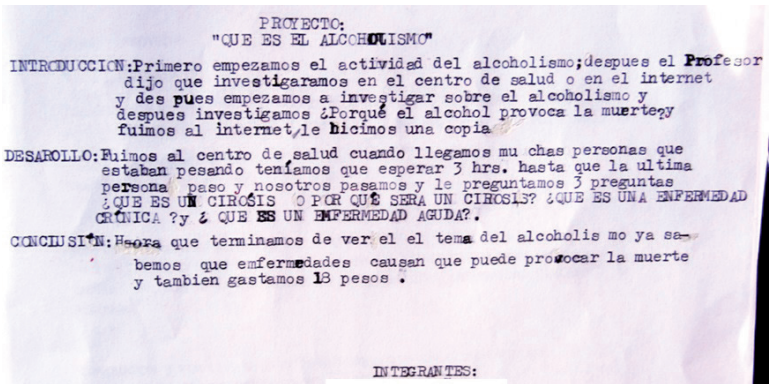
Fuente: Elaboración propia, basada en la tarea de los estudiantes.

Entrega de la tarea y cierre del proyecto

Los estudiantes hicieron entrega de la tarea a su maestro el martes 25 de octubre. Él los felicitó por investigar en Internet y colocó un sello de revisado en las hojas. Una semana después el docente retomó las actividades del proyecto. Indicó al grupo redactar la

monografía en sus casas. Revisaron rápidamente el texto modelo que se incluye en el libro de español para que en él se apoyaran al escribir. El docente indicó que trabajarían en equipos de tres integrantes como máximo, por lo que Edgar, Daniel y Carlos decidieron que Elena se integrara con otras compañeras.

Para realizar la tarea los tres jóvenes trabajaron una tarde en casa de Carlos. Se dividieron los tres apartados de la "monografía": Daniel, la introducción; Edgar, el desarrollo y Carlos la conclusión. Primero la escribieron con papel y lápiz y posteriormente en la máquina de escribir (Figura 5).



PROYECTO:
"QUE ES EL ALCOHOLISMO"

INTRODUCCION: Primero empezamos el actividad del alcoholismo; despues el Profesor dijo que investigaramos en el centro de salud o en el internet y des pues empezamos a investigar sobre el alcoholismo y despues investigamos ¿Porqué el alcohol provoca la muerte? y fuimos al internet, le hicimos una copia

DESAROLLO: Fuimos al centro de salud cuando llegamos mu chas personas que estaban pesando teníamos que esperar 3 hrs. hasta que la ultima persona paso y nosotros pasamos y le preguntamos 3 preguntas ¿QUE ES UN CIROSIS O POR QUÉ SERA UN CIROSIS? ¿QUE ES UNA ENFERMEDAD CRÚNICA ?y ¿ QUE ES UN ENFERMEDAD AGUDA?.

CONCLUSIÓN: Hora que terminamos de ver el el tema del alcoholis mo ya sabemos que enfermedades causan que puede provocar la muerte y tambien gastamos 13 pesos .

INTEGRANTES:

Figura 5. "Monografía"

Fuente: Tarea de los estudiantes.

La "monografía" es una especie de informe de las actividades de búsqueda de información que realizaron. Refleja sus dificultades con el español escrito y las interferencias de su lengua primera en el uso del español. Su profesor, después de revisar lo que escribieron, les invita a "ampliar la información" y a redactar una nueva versión en la computadora, ya que escribieron muy poco. Ellos elaboran en una tarde la segunda versión de la monografía,

aumentan algunas líneas a la primera versión y la entregan a su profesor; sin embargo, de nueva cuenta éste les comenta que está incompleta. Finalmente, el docente les indica que van a elaborar un cartel sobre los daños de usar drogas; les proporciona algunos libros de la biblioteca escolar y dedican una mañana de trabajo a elaborar los "carteles", donde copian fragmentos de los libros y les añaden algunos dibujos.

Discusión

El documentar el desarrollo de la tarea extraescolar nos permite mostrar algunas formas en que estudiantes de comunidades indígenas apartadas se inician en el uso de Internet, derivado de las demandas escolares. Pensaríamos que con la llegada de estas tecnologías a las localidades la brecha digital se reduciría; no obstante, al analizar la manera en que los jóvenes están empleando Internet no se logra salvar lo que Jenkins (2008) llama la brecha de la participación (el uso eficiente de los medios). No se trata sólo de contar con conectividad y acceso a la red, sino de usarla pertinentemente.

Son identificables las dificultades técnicas a las que se enfrentan los jóvenes para poder usar la computadora y sus accesorios: el manejo del teclado, del *mouse*, del buscador, dar formato a la información seleccionada, imprimirla, etcétera. Por otro lado, está el hecho de que carecen de criterios claros que orienten la búsqueda y selección de información en la red; navegan en páginas que poco aportan a la construcción de una monografía y menos aún amplían sus saberes sobre el tema: ¿Cualquier persona puede explicar cuándo el consumo de alcohol provoca la muerte?, ¿quién sí sería una fuente confiable?, ¿qué sitios visitar? Ello nos advierte de la necesidad de un acompañamiento cer-

cano por parte del docente para avanzar en esta criticidad de la información disponible.

Coincidimos con otros estudios (Kriscautzky & Ferreiro, 2014) en el sentido de que no basta con indicar a los estudiantes realizar investigaciones en Internet, hay que "idear situaciones didácticas donde los estudiantes se enfrenten a problemas que les permitan discutir el tema de la confiabilidad" (p. 931). Como vimos, el principal criterio de los jóvenes que determina la selección de enlaces en Internet es que aparezca la mayor cantidad de palabras similares a la frase de búsqueda. Esta forma de revisión de los textos de parte de los alumnos ha sido también identificada por Rodríguez y Reséndiz (2009) en un estudio sobre la comprensión lectora de estudiantes de primarias indígenas en México. Ellas identifican que los niños indígenas, ante lo difícil que les resulta responder preguntas escritas en español, suelen explorar los textos y deducir que en donde se encuentren palabras iguales a lo que se les está preguntando, debe estar la respuesta.

También es importante identificar la concepción de Internet que subyace en la búsqueda de estos estudiantes, cercana a un banco o repositorio de información del cual son receptores y no como un medio donde se intercambia información de diversa índole que debe ser "filtrada" por el usuario. El reto que se enfrenta en este y en muchos otros casos, como lo menciona Fainholc (2004), es lograr una alfabetización tecnológica que lleve a los usuarios de la red a ser críticos y así evitar un uso indiscriminado de la información que circula en ella; en la situación que analizamos, el primer sitio explorado por los estudiantes podía contener información falsa o inadecuada acerca del alcoholismo, y en cuanto a la noticia que recuperaron, resulta poco pertinente al tener la intención de alertar o sensibilizar a la población, más que explicar por qué el alcohol puede provocar la muerte.

Resulta muy interesante el empeño que ponen los estudiantes para cumplir con la demanda escolar de investigar en Internet. Estos jóvenes ponen en juego estrategias o recursos lingüísticos y culturales para participar en la tarea extraescolar: entre ellas está una dinámica colaborativa al trabajar en equipo; la asignación de roles (el que escribe, el que dicta, etcétera), y el apoyo que tienen en su lengua primera para discutir el español escrito. Es de destacarse también el acompañamiento que se les brinda desde la papelería, en especial para el manejo técnico del equipo y dar el formato final a las búsquedas de información; ello ha facilitado las incursiones de los chicos en la red de redes.

Conclusiones

Hemos presentado el análisis de un evento letrado específico para dar muestra de los retos que demanda la búsqueda y selección de información, en el marco del trabajo por proyectos didácticos dentro de la asignatura de Español, en un contexto indígena con vitalidad lingüística. Seguimos a un docente novel con dificultades para interpretar el programa de estudio y hacerse entender con su grupo. Él demanda a sus estudiantes realizar investigaciones en diversas fuentes de información, sin un sentido muy claro, y es información que posteriormente no se usa. Esta actividad se complejiza por la carencia de bibliotecas locales y el limitado acceso a Internet en la localidad.

Los estudiantes deben superar diversas barreras para llegar a interactuar con una computadora e invierten mucho tiempo en la búsqueda de información, pues no están familiarizados con el lenguaje digital y navegan por páginas poco confiables. Advertimos que, si bien los jóvenes avanzan en sus conocimientos infor-

máticos, se soslaya la lectura de los textos digitales que localizan y, por tanto, el sentido de la práctica social de lenguaje en juego.

La forma poco pertinente en que los estudiantes de esta telesecundaria usan Internet para investigar sobre un tema, está vinculada con: su falta de claridad en lo que están buscando; desconocimiento de las rutas de navegación posibles (buscadores específicos); la ausencia de criterios para juzgar la credibilidad de la información, y la dificultad que les representa interactuar con una lengua (español) que no dominan.

Reafirmamos que es importante avanzar en la alfabetización digital de esos jóvenes desde los propios espacios escolares, a fin de que se apropien crítica y reflexivamente de las tecnologías. En este proceso, los profesores juegan un papel fundamental para el aprendizaje de un uso eficiente del Internet como herramienta que permite democratizar la información.

Lista de referencias

Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-140). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Cano, A. (julio-diciembre, 2014). Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto popoluca: curriculum-en-acto. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19, 148-183, Recuperado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/969

Cano, A., &Vaca, J. (2013). Usos y desusos iniciales de la estrategia Habilidades Digitales para Todos en secundarias de Veracruz. *Perfiles Educativos*, 35(142), 8-26.

Consejo Nacional de Población. (2010). *Índice de marginación por entidad federativa y Municipio 2010*. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/marginacion2011/Capitulos PDF/Anexo%20A.pdf

Fainholc, B. (2004). Investigación: La lectura crítica en Internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2). Recuperado de http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol7-1-2/investigacion.pdf

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. México: Paidós.

Kriscautzky, M., & Ferreiro, E. (2014). La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos. *Educação e Pesquisa*, 40, 913-934. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832592004

Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Recuperado de http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica, Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.

Rodríguez, B., & Reséndiz, M. (2009). ¿Cómo elaboran sus respuestas los niños de las escuelas de educación indígena que obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones de lectura? CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 8, 29-50. Recuperado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/83

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudio de 2006*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Español I. Libro para el maestro. Volumen I. Telesecundaria*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programas de Estudio 2011. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: Autor.

Vaca, J., Bustamante, J., Gutiérrez, F., & Tiburcio, C. (2010). *Los lectores y sus contextos*. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana. Recuperado de http://www.uv.mx/bdie/general/leer/

7

Aprender una lengua extranjera en línea[1]

Liudmila Shafirova

Introducción

Las nuevas tecnologías abren muchas posibilidades a los aprendices de idiomas para usar de modo informal la lengua meta; habitualmente, una segunda lengua que no se habla en su entorno presencial. En la *web* es más fácil encontrarse con los hablantes nativos a través de juegos o redes sociales (Thorne, Black & Sykes, 2009); ver los productos audiovisuales en línea (Fukunaga, 2006); leer materiales o crear contenido (*fan-fiction*, manga, subtítulos) en la lengua-meta (Black, 2005; Zhang & Cassany, 2016). Todo esto puede incrementar la autonomía del estudiante y promover el aprendizaje informal del idioma (Knobel & Lankshear, 2006), así que consideramos valioso investigar las diferentes formas de aprendizaje informal en línea que experimentan hoy los jóvenes.

---

[1] Este capítulo resume nuestro Trabajo Final de investigación del Máster de Estudios del Discurso, realizado en 2016 en la Universidad Pompeu Fabra y dirigido por Daniel Cassany (Shafirova, 2016).

Además, el aprendizaje informal de lenguas en línea tiene varias características propias, que pueden ser distintas en el caso del aprendizaje formal, las cuales se manifiestan tanto en el contenido del aprendizaje (el léxico que se adquiere informalmente suele ser más coloquial y situado), como en la forma en la que se aprende:

- Aprender el idioma no siempre es el primer objetivo de la actividad, que puede ser una gran motivación para los participantes (Knobel & Lankshear, 2015).
- El aprendizaje está más distribuido, sin estructura de niveles (Knobel & Lankshear, 2006).
- La identidad del aprendiz se construye de diferente manera comparado con el aula, ya que un aprendiz de lengua puede ser experto en otro aspecto de la comunidad (Gee, 2004; Knobel & Lankshear, 2006);
- Los espacios virtuales que visita el aprendiz informalmente suelen ser multimodales, es decir, contienen video, foto, elementos gráficos (Knobel & Lankshear, 2006; Thorn, 2008; Valero-Porras & Cassany, 2015) y multilingües (Androutsopoulos, 2014);
- Los aprendices pueden participar al mismo tiempo en varios espacios en la *web* (*affinity spaces*), para encontrar recursos y contactos para facilitar el aprendizaje (Gee, 2004).

Por todo lo dicho, existen varias características propias del aprendizaje informal y en línea que no siempre coinciden con el aprendizaje en el aula. Esta dicotomía está conectada con la oposición que proponen Gee (2004) y Lankshear y Knobel (2006) entre "nuevas" y "viejas" literacidades. Las "viejas" literacidades se refieren al aprendizaje formal e institucional mediante el lenguaje académico. Sin embargo, las "nuevas" literacidades se centran en conocimientos más distribuidos y se adquieren fue-

ra de las instituciones académicas con el uso de las tecnologías (Gee, 2004). En estas prácticas se desarrollan no sólo prácticas lingüísticas y culturales, sino también la capacidad de manejar la *web* en la lengua-meta, lo cual abre nuevas oportunidades de aprender y cooperar con otra gente (Lankshear & Knobel, 2006). Según Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robison (2009), muchos jóvenes usan las tecnologías para participar en proyectos colaborativos en su tiempo de ocio, como, por ejemplo, videojuegos, que les dan la oportunidad de crear, participar y colaborar con una gran cantidad de usuarios. Con ello, nos parece relevante investigar las prácticas informales de los aprendices, ya que estas estrategias pueden tener valor para la educación formal.

En este estudio nos centramos en el idioma ruso, ya que consideramos que se han hecho pocos trabajos sobre sus aprendices, comparado con el inglés. Para nuestros aprendices, el ruso no es la segunda lengua que aprenden; normalmente es la tercera o cuarta, y esto abre puertas a varios temas, como el *translanguaging* y el *code-switching*. Por otro lado, resulta interesante que nuestros participantes vivan en España y no tengan mucho contacto con rusoparlantes en la vida real, por lo cual tratan de entrar en los sitios *web* que usan solo rusoparlantes.

Este contexto lejano y auténtico contiene sus reglas del espacio y los participantes tienen que conocerlas y entender cómo manejarlas. Aparte, puede resultar complejo encontrar material en ruso en la *web*. Este idioma tiene menos difusión que el inglés o el español, con 103,1 millones de usuarios, lo cual representa el séptimo lugar en el mundo (*Top Ten Internet Languages*, 2015). Otro factor distanciador es el uso de un alfabeto diferente, como el cirílico. Además, los rusohablantes utilizan *webs* menos populares en Europa, como VK (equivalente ruso

del Facebook), con películas y música pirata, que es la segunda página más popular en Rusia. De este modo, en este capítulo describiremos cinco casos de aprendizaje informal y en línea de un idioma lejano (el ruso), con el objetivo de mostrar qué recursos digitales eligen los aprendices, cómo y en qué contextos comunicativos los utilizan.

Diseño metodológico

Suponemos que el aprendizaje de una lengua es una práctica social que está conectada con otras prácticas, intenciones, representaciones y acciones que se reproducen a diario. Por ello, queremos analizar el aprendizaje en contexto, conocer las motivaciones y representaciones de los participantes —el porqué y cómo usan los recursos digitales para aprender una lengua—. Este objetivo nos lleva a elegir una metodología cualitativa con una perspectiva etnográfica, para documentar y describir las prácticas sociales y culturales de los participantes y de la comunidad a la que pertenecen (Heath & Street, 2008).

Como métodos principales de análisis utilizamos las entrevistas semiestructuradas en profundidad y la recopilación de elementos de la etnografía virtual (observación virtual). Las entrevistas contribuyen a conocer los recursos que usan los aprendices, cómo los usan y sus motivaciones, intenciones y dificultades al aprender el idioma. La observación virtual permite recopilar lo que hacen los participantes: sus prácticas de aprendizaje en línea, los espacios y las comunidades virtuales donde aprenden la lengua. Finalmente, usamos una mezcla de los datos recogidos *online* y *offline*, que Androutsopoulos (2013) denomina *blended data*, lo cual se considera complementario en el análisis de las prácticas en línea.

El muestreo

Hemos contactado con cinco aprendices que usan tecnologías digitales para aprender ruso. Para elegir nuestros participantes utilizamos *purposeful sampling*, es decir, una muestra de las personas de ciertas características (Berg, 2000). Así, nuestros participantes: son hispanohablantes y residen en España; no se conocen entre ellos; están aprendiendo ruso por su cuenta; usan el ruso en la *web*; pueden hacer varias entrevistas por Skype o cara a cara, y tienen un nivel mínimo de ruso, es decir, llevan estudiándolo más de seis meses.

La recogida de datos

La recogida de datos fue realizada en una franja temporal de enero a mayo de 2016, en tres fases:

1. Cinco entrevistas exploratorias (3 horas y 11.223 palabras transcritas), en las que los participantes explican su rutina diaria de aprender ruso en línea, con sus recursos digitales y sus hábitos para aprender.
2. Observación de los recursos digitales nombrados en las entrevistas y construcción de los guiones para las entrevistas situadas.
3. Dos entrevistas situadas (una por Skype y la otra por chat: 34 min y 3.257 palabras), enfocadas en una de las prácticas más frecuentes que hacen varios participantes: ver dibujos animados en línea.

Para interpretar los datos usamos análisis del contenido, con la construcción de categorías inductivas y tablas comparativas.

Participantes[2]

Joan. Estudiante de Filología en la Universidad de Barcelona, de 21 años, con ruso y francés como materias de grado. Habla catalán, español, francés, inglés y ruso (nivel B1). Ha elegido ruso porque es "una lengua exótica" que no tiene un alfabeto latino y por su interés en la historia y la cultura rusas.

Roberto. Profesor de español como L2, de 40 años. Empezó a aprender ruso porque la mayoría de sus estudiantes son rusos. Habla catalán, español, inglés y ruso (nivel A1-A2). Produce videos de sus clases para el público ruso, los postea en YouTube y trata de promoverlos en VK.

Aldo. Estudia Derecho y Relaciones Internacionales y tiene 23 años. Le motivó a aprender ruso su propio interés por la literatura y la historia rusas. Lleva estudiándolo desde hace casi tres años y solo siguió cursos formales al principio, durante dos meses; el resto del tiempo lo ha estudiado por su cuenta. No sabe su nivel de ruso, pero puede mantener una conversación fluida y leer periódicos.

Ester. Tiene 25 años y trabaja como profesora en una escuela de idiomas. Eligió ruso en los estudios de Traducción debido a que es una lengua no románica, y por el interés en su cultura y en la posibilidad de viajar a Rusia. Tiene buen nivel, ya que hizo toda la entrevista en ruso.

Jazmín. Es lingüista, tiene 22 años y sigue estudios de posgrado. Eligió ruso en la carrera, como una lengua no románica, y lo aprende desde hace seis años. Su meta actual es no perder el idioma; por ello a veces practica en línea, mirando dibujos animados rusos en YouTube (*Masha y el Oso*) o leyendo recetas de cocina.

---

[2] Todos los nombres son pseudónimos para proteger la privacidad de los participantes.

Resultados

Con este informe exponemos las prácticas en línea de estos cinco participantes. Primero describimos de modo general todas las prácticas digitales y después analizamos con más profundidad una práctica específica que comparten tres participantes: mirar dibujos animados.

Redes sociales

Entre las redes sociales que usan los participantes destacan: VK,[3] Facebook, YouTube y WhatsApp. VK y YouTube son las que se usan con más frecuencia para practicar la lengua, pero estos usos varían de un aprendiz a otro.

VK y YouTube

Los participantes usan estas dos redes sociales como fuentes de recursos en línea. Joan percibe VK "como una puerta a la cultura rusa, para ver cómo se comporta la gente", y la utiliza para conectar con rusos y buscar contenidos en ruso. Mirando su perfil en VK notamos que no es muy activo (postea en inglés aproximadamente una vez al mes), pero tiene un perfil bastante desarrollado, con música y películas subidas y varios grupos de interés, por lo

[3] VK es un análogo ruso de Facebook, que permite descargar, subir y compartir contenido pirateado. VK contiene una gran cantidad de películas y dibujos animados en versión original y doblados al ruso, así como música de todas partes del mundo. La búsqueda de estos contenidos puede ser directa o entrando en grupos de interés. Los noticieros más importantes de Rusia tienen sus grupos en VK, donde postean sus noticias.

que inferimos que usa VK para buscar recursos en ruso. Aldo, por su parte, no tiene su perfil desarrollado, pero comenta que percibe VK como una plataforma para ofrecer contenidos, como música, noticias o dibujos animados en ruso.

La mayoría de participantes usa activamente YouTube para ver videos, películas, dibujos animados y escuchar música rusa. Aldo comenta que mira los típicos videos en que los rusos hacen tonterías para aprender palabrotas y *slang*:

> I: ¿Y qué miras en Internet para aprender *slang*?
>
> A: [riendo] Videos de rusos haciendo tonterías, por ejemplo, conductores rusos, cuando tienen un accidente y dicen cosas, palabrotas; por ejemplo, entre ellas пиздец, сука.[4] La verdad, actualmente con Internet puedes tener acceso a la información, muchas maneras de hablar.

Roberto usa las dos redes sociales de una manera distinta, ya que tiene un canal en YouTube y trata de promoverlo en VK; así que lee los comentarios de sus videos en ruso y trata de contestar a sus autores, aunque le parece difícil captar el sentido de los comentarios. Jazmín y Ester miran regularmente por YouTube los populares dibujos animados *Masha y el Oso* (ver último apartado).

WhatsApp y Facebook

Estas dos redes sociales no se utilizan frecuentemente, pero algunos participantes las usan para los intercambios lingüísticos. Ester usa Facebook (FB) casi cada día para hacer un intercambio

[4] Son palabrotas rusas que no se utilizan en los canales de televisión.

(ruso-catalán) con una conocida *offline*. Otros participantes pueden leer las noticias y charlar a veces en ruso con conocidos.

Roberto realizó otro intercambio (ruso-español) por WhatsApp (WA) durante un mes. En aquel momento había empezado a aprender ruso y no tenía tanto vocabulario para seguir una conversación cara a cara, por lo cual una conversación por WA le pareció una buena herramienta de práctica:

> R: Con WA hacía el intercambio, un día hablábamos español, otro día hacíamos ruso. Es muy chulo, porque yo tenía mi ordenador, mi libro; entonces cuando quería decir algo lo buscaba en el ordenador, en el libro, y lo trataba de explicar.

Destacamos que, según Roberto, la conversación por WA le daba más tiempo de usar otros recursos para construir frases. Después de un mes de intercambio por WA Roberto pudo empezar a hacer intercambios cara a cara que antes eran imposibles.

En resumen, las redes sociales que hemos observado tienen cuatro usos principales: conocer el contenido audiovisual en ruso; seguir las noticias; comunicarse con la gente y hacer intercambios lingüísticos. Hemos notado que la mayoría de los participantes utiliza más las redes sociales para buscar contenido en ruso (películas, dibujos animados, videos, noticias) que para hacer intercambios con rusohablantes. Aunque gran parte de los informantes son usuarios activos de otras redes sociales, como Twitter e Instagram, no las mencionaron como un recurso importante de aprendizaje de ruso. Por otro lado, los aprendices también usan diccionarios digitales cuando no entienden una u otra palabra.

Diccionarios y recursos de transliteración

Todos los participantes usan diccionarios digitales en su rutina diaria. Las herramientas más populares son: Google Translate, Wordreference y Yandex.ru. También se mencionan Abby.Lingua y Diccionario.ru.

Wordreference es el traductor más utilizado, aunque no tiene traducción directa ruso-español. Nuestros participantes lo usan para traducir de ruso a inglés o de inglés a ruso. Sin embargo, en el caso de Ester, Wordreference funciona como uno de los pasos para llegar a la traducción final: si ella no entiende una palabra en inglés en Wordreference, usa Yandex con traducción directa ruso-español y compara las traducciones.

Yandex. Jazmín y Ester usan este diccionario. Jazmín busca el significado de las palabras en inglés sin verificar su traducción al español, a pesar de que este recurso ofrezca la versión directa ruso-español.

Google Translate. Varios participantes perciben este motor de traducción como no tan fiable, aunque lo usen en tres situaciones distintas. El primer uso consiste en contextualizar palabras: cuando una palabra tiene varios significados, Jazmín introduce en el traductor la frase completa en ruso con la palabra desconocida para ver cuál de los significados posibles ofrece el motor de traducción.

El segundo uso es la traducción rápida en una interacción real o virtual. Lo comentaron Joan, Roberto y Jazmín: utilizan Google Translate en situaciones de interacción con rusohablantes, para saltar de un idioma a otro durante el intercambio.

El tercer uso es la transliteración del alfabeto latino al cirílico. Lo utilizan Joan y Aldo cuando interactúan con rusohablantes por chat. Según ellos, para escribir en ruso tienen que conectar un teclado aparte a su ordenador, que no siempre resulta cómo-

do. Así escriben en ruso con el alfabeto latino y este motor de traducción lo translitera automáticamente al cirílico (Figura 1).

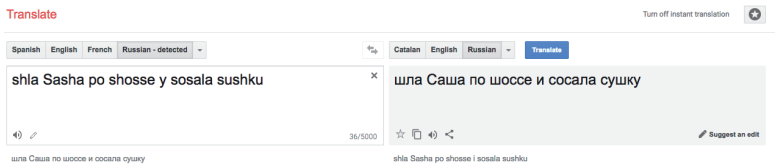


Figura 1. Transliteración[5]

Fuente: https://translate.google.com

Como hablantes nativos del ruso, hemos probado este uso de transliteración con dicho recurso y comprobamos que tiene un alto grado de acierto. Pero para obtener un grado de acierto más alto, los usuarios tienen que escribir el texto de entrada correctamente, es decir, tal como se escribe en ruso, no como se escucha. Al final, hemos visto diferentes usos de los recursos lingüísticos, algunos con estrategias más sofisticadas o más simples, dependiendo del contexto del uso y del objetivo del usuario.

Intereses personales

Los participantes conectan el aprendizaje del ruso con sus gustos personales y lo incorporan en su rutina diaria. Hemos notado que cuando nuestros participantes aprenden ruso informalmente, tratan de unir el ocio con el aprendizaje. Así, a Aldo y a Joan les gusta escuchar música rusa: conocen varios grupos, bajan

[5] Traducción del ejemplo: Sasha estaba caminando por autopista, comiendo dulce.

canciones al móvil y las escuchan en su día a día. Joan escucha hip-hop:

> I: ¿Dónde buscaste la música rusa?
>
> J: Bueno, es una cosa curiosa, bueno, empecé una vez investigando por Internet, ¿no? Por ejemplo, en Google, encontré una *web* que se llama Rap.ru. Y entonces, es como un portal de rap en Rusia, y allí, pues, he descubierto cantantes rusos de rap, y claro, también me ayudaba a leer, porque eran explicaciones cortas sobre un álbum, un nuevo álbum, no sé qué, te explicaban; y tú descubrirás otro cantante, otro álbum, todo eso.

Observamos que, teniendo muchos conocidos rusos, Joan prefiere investigar por su cuenta, ya que sus amigos no siempre comparten sus gustos musicales. Aldo, por su parte, descubre la música rusa por las recomendaciones de sus amigos; trata de memorizar nuevas palabras escuchando y leyendo los estribillos de las canciones:

> I: Y cuando tú escuchas la música, ¿tú lees las letras?
>
> A: Pues, a veces sí, a lo mejor el estribillo; por el estribillo suele ser más lo que me queda en la cabeza. El estribillo de la canción suele ser la parte que yo intento memorizar en ruso. Y a lo mejor si hay alguna palabra en el estribillo, pues a lo mejor busco esta palabra, no sé, para que me quede mejor, no sé.

Vemos que el interés por la música rusa produce diferentes prácticas, como buscar los grupos preferidos y leer sobre ellos; leer los textos de las canciones y buscar el significado de las letras en el diccionario; escuchar las canciones y tratar de entenderlas o repetir el estribillo y memorizarlo. Todas estas prácticas ocurren alrededor del interés por la música rusa. Además, los aprendices

incorporan estas prácticas a su rutina diaria, ya que bajan las canciones al móvil y las pueden escuchar en cualquier lugar.

Hablando de otros intereses, a Aldo le llama la atención la política rusa; dos o tres veces por semana lee periódicos rusos, aunque no le resulte fácil, porque hay mucho léxico elaborado que tiene que buscar en el diccionario. A Jazmín le gusta cocinar; busca recetas de cocina rusa, las lee y traduce las palabras que no entiende. Si hay ingredientes que no tengan equivalencia al español, Jazmín usa *Google Images* para entender qué producto tiene que añadir. Sin duda, con cada una de estas prácticas los participantes aprenden componentes particulares del ruso y de su uso real y contextualizado.

Por otro lado, ninguno de los participantes mira películas o series en ruso de manera continuada. A unos les parece difícil encontrarlas, a otros, entenderlas. Ver dibujos animados, al contrario, es la práctica más frecuente que hemos encontrado, sobre la cual hablaremos en el siguiente apartado con más detalle.

Dibujos animados

Hemos descubierto que ver dibujos animados (DA) en línea es la práctica que comparten tres de nuestros participantes. Aldo, Jazmín y Ester admiten que miran DA constantemente y así tratan de practicar el idioma.

Jazmín y Ester destacan estos DA rusos, *Masha y el Oso*[6] (Figura 2) que tienen un canal muy popular en YouTube. Jazmín

[6] Masha y el Oso (en ruso: Маша и Медведь, romanización: Masha i Medved') es una serie de televisión infantil animada en 3D. Está basada en un cuento folclórico ruso; consiste en 56 episodios, y todos están subidos a YouTube en ruso. Este canal de YouTube tiene más de 6 millones de seguidores y más de 8 mil millones de visualizaciones.

empezó a verlo trabajando de niñera con una familia rusa; las niñas miraban *Masha y el Oso* periódicamente. Desde entonces siguió mirándolos en casa en su ordenador, ya por su cuenta.

Figura 2. Masha y el Oso en YouTube

Fuente: YouTube

A Ester se los recomendó una amiga de los cursos de ruso y le gustaron tanto que los incorporó a su rutina de aprendizaje. Las dos participantes miran estos DA en ruso, frecuentemente sin subtítulos, y no usan diccionarios, aunque no siempre entiendan todas las palabras. Jazmín piensa que parar los DA para ir al diccionario no es conveniente, e intenta entenderlos por el contexto. Ester lo hace de forma parecida a Jazmín, aunque tiene una técnica no sólo para entender, sino para memorizar las palabras:

> El ruso hablado es difícil de entender para mí, pero yo no busco las palabras en el diccionario. Yo trato de ver los capítulos más de una vez. Me parece que cuanto más lo veo, más palabras entiendo. Sí, vuelvo a mirar un capítulo, por ejemplo, después de dos semanas. Me parece que con la repetición es posible aprender, aunque aún no entiendo todas las palabras. [En ruso en el original; traducción nuestra]

La repetición del visionado de capítulos cada determinado tiempo es una estrategia clara para aprender léxico nuevo y entender mejor el contenido audiovisual. Cuando preguntamos a Ester si los dibujos le ayudan a entender las palabras de la historia con el contexto, respondió que sí, que es lo que le ayuda a entenderlos. Además, las dos participantes notan que en los DA los personajes hablan más lento y usan léxico básico, que se entiende más fácilmente. Jazmín comenta:

> Miro más películas como... de dibujos animados, porque me parece que para empezar tienen un ruso más fácil, los personajes hablan claro, no hablan en voz baja, ni tienen una voz que es difícil de entender, o sea, me parece más fácil.

En cambio, Aldo mira DA norteamericanos que siempre le han gustado, como *Adventure Time* (AT) (Figura 3) y *Los Simpsons*.

Figura 3. Adventure Time

Fuente: Bagogames: https://www.flickr.com/photos/bagogames/15043760691

Para reforzar el ruso trata de verlos con varios recursos plurilingües: doblados al ruso sin subtítulos; doblados y subtitulados (transcritos) al ruso, o en versión inglesa original con subtítulos en ruso. En la primera entrevista, Aldo regularmente veía AT, doblado y subtitulado en ruso, y cuando no entendía alguna palabra buscaba en el diccionario la traducción al inglés. Lo hacía desde la *web* rusa Adultmult.tv, que permite encontrar varios DA doblados al ruso con subtítulos. Pero en la segunda entrevista, explicó que había cambiado su rutina, de manera que empezó a ver *Los Simpsons* en inglés con subtítulos en ruso, consumiendo un capítulo al día, usando el recurso Ororo.tv, que permite ver películas y DA con subtítulos en todos los idiomas:

> I: ¿Pero los subtítulos en ruso te ayudan con el audio en inglés?
>
> A: Sí, porque inglés yo entiendo muy bien, y entonces, cuando veo los subtítulos en ruso, entonces estoy traduciendo inglés al ruso y se me quedan las palabras. Es cierto que no es lo mismo con la *Hora de Aventuras*, pero parecido, sí.

El audio en inglés ayuda a Aldo a entender y traducir mentalmente los subtítulos en ruso. Así, nos preguntamos con qué objetivo lee los subtítulos en ruso, si lo entiende todo con el audio en inglés:

> I: ¿Con AT tú estabas escuchando más en ruso o leyendo los subtítulos en ruso?
>
> A: Ambas cosas, pero más leyendo subtítulos, sí.
>
> I: Y con *Los Simpsons*, ¿escuchando en inglés y leyendo en ruso?
>
> A: Más leyendo en ruso. Siempre, cuando he visto las películas o series, he leído en ruso más que escuchado. El hecho de ver los subtítulos me hace querer leer los subtítulos.

Observamos otro argumento a favor de que, en este caso, el inglés complementa al ruso y viceversa: cómo Aldo usa los diccionarios, mirando DA. A diferencia de Ester y Jazmín, Aldo prefiere usar Wordreference,mientras mira *Los Simpsons*. Además, lo traduce de ruso a inglés:

> A: Ah, sí, exactamente. Sí, claro, directamente lo traducía de ruso a inglés y ya está. No lo traducía a español. Lo que pasa [con el] el inglés, yo, leerlo, lo leo perfectamente, pero cuando escucho, a veces no entiendo una palabra porque hablan muy rápido, y si ves unos capítulos de *Los Simpsons*, donde las cosas pasan muy rápido, escucho la palabra en inglés y no la entiendo, lo leo en ruso, tampoco lo entiendo. Pues... tengo [que] ir a buscarla en ruso, o sea.

De este modo, vemos que Aldo tiene dos estrategias para entender lo que está pasando en los DA. La primera consiste en leer los subtítulos en ruso y traducir lo que no entiende con el audio en inglés; la segunda es escuchar el audio y reforzar lo que no entiende del audio con los subtítulos en ruso. Cuando las dos estrategias fallan, Aldo no puede entender el argumento por el "contexto", como mencionaba Jazmín que ocurría en el caso de *Masha y el Oso*, ya que *Los Simpsons* son otro tipo de DA, en el que "las cosas pasan muy rápido". Entonces, Aldo abre Wordreference en la otra pestaña del ordenador y traduce la palabra del ruso al inglés. Además, el hecho de que Aldo pare el video de DA, abra una pestaña nueva y busque una palabra, nos lleva al concepto de multitarea (*multitasking*), que le permite hacer varias actividades de modo casi simultáneo. En definitiva, Aldo trata de incorporar el ruso en las cosas que le gusta hacer y que practica cada día. Aunque *Los Simpsons* no sean tan fáciles de entender para él, prefiere

mirarlos con subtítulos en ruso, no en inglés, para mejorar su nivel en aquel idioma.

Comparando las dos prácticas, para Ester y Jazmín es fácil entender *Masha y el Oso*: los personajes hablan con lentitud, el léxico es simple y las imágenes ayudan a la comprensión. Prefieren verlo sin subtítulos y sin usar diccionario, interpretando el significado de las palabras que no entienden por el contexto. En cambio, Aldo menciona que *Los Simpsons* son difíciles de comprender: los temas cambian frecuentemente, los personajes hablan mucho y rápido, por lo cual prefiere verlos en inglés con subtítulos en ruso. De este modo, constantemente traduce diferentes palabras de ruso a inglés y viceversa, averiguando los significados que no pudo hallar en el diccionario.

Conclusiones

Hemos observado que los contextos de uso de los recursos en línea y los propósitos comunicativos con que se utilizan están conectados con las prácticas de ocio de nuestros informantes, aprendices de ruso. El contexto del aprendizaje es casi siempre "situado", es decir, conectado con otra práctica. Esta práctica tiene que interesar mucho, para que de una u otra manera puedan mantener la motivación en el aprendizaje de ruso en la rutina diaria. Los intereses de los participantes dependen de sus motivaciones, de sus estrategias personales y de la facilidad del acceso al contenido. Desde la perspectiva de las nuevas literacidades vemos que con cada práctica se desarrolla un léxico y unas habilidades diferentes. Además, dependiendo de la práctica, los aprendices pueden desarrollar varias competencias:

- de lectura y búsqueda en Internet en ruso, como Aldo al leer las noticias o Joan al buscar información sobre hip-hop ruso;

- comunicativas, de escritura y uso de recursos de transliteración, como Joan y Roberto hablando por *chat*;
- de comprensión auditiva y manejo de la red social rusa VK, como Aldo y Joan escuchando las letras de canciones;
- de comprensión auditiva y lectura, junto con la búsqueda y traducción de palabras con diccionarios digitales, en el caso de Aldo que escucha las canciones y al mismo tiempo lee los estribillos;
- de comprensión audiovisual, como Ester y Jazmín cuando miran *Masha y el Oso* en ruso sin subtítulos;
- de lectura junto con comprensión audiovisual, traducción continua del ruso al inglés con diccionario digital y *multitasking*, en el caso de Aldo mirando *Los Simpsons*.

Sin duda estos participantes no sólo aprenden ruso, sino también a manejar la red en ruso, lo cual, según el planteamiento de las nuevas literacidades, se convierte en una manera distinta de aprender, más natural, contextualizada y mixta, como en casos de lectura y comprensión audiovisual simultánea (Knobel & Lankshear, 2015).

En cuanto a los recursos lingüísticos, son las herramientas que más usan los aprendices, ya que las necesitan durante muchas de sus prácticas. El hecho de que la lengua meta sea el ruso, añade complejidad a estas prácticas, por ser un idioma lejano y tener otro alfabeto. Sin embargo, todos los informantes pudieron nombrar los recursos lingüísticos que utilizan, y cuatro de ellos tienen estrategias específicas de uso de estos recursos dependiendo del contexto y del objetivo.

En cuanto al aprendizaje con DA, Ester, Jazmín y Aldo tienen estrategias distintas para incorporar el ruso a través de ellos en su rutina diaria y para entender el contenido audiovisual. Aldo mira Los Simpsons con subtítulos, combinando dos lenguas y practicando *translanguaging* en su día a día. Suponemos que esta

práctica puede ser beneficiosa, ya que ayuda a Aldo a ver las diferencias lingüísticas entre los idiomas, reforzando los dos al mismo tiempo en sus contextos comunicativos. Por otro lado, Ester y Jazmín miran los DA sin subtítulos y entienden el dibujo por su contexto, que también es valioso, ya que es más cercano a la situación en la vida real.

Finalmente, en este estudio exploratorio hemos mostrado distintas prácticas autónomas en línea que realizan los aprendices de ruso para usar el contenido en la lengua-meta de carácter multimodal y multilingüe. Suponemos que las prácticas informales tienen su complejidad e interés científico, así que deben realizarse más estudios, con mayor longitud de tiempo, para poder evaluar cómo dichas prácticas ayudan a los participantes a aprender el idioma.

Lista de referencias

Androutsopoulos, J. (2013). Online Data Collection. En C. Mallinson, B. Childs & G. Van Herk, *Data Collection in Sociolinguistic* (pp. 236-250). Nueva York y Londres: Routledge Taylor & Francis Group.

Androutsopoulos, J. (2014). Languaging when contexts collapse: Audience design in social networking. *Discourse, Context & Media*, 4, 62-73.

Berg, B. (2000). *Qualitative research methods for the social sciences* (4ª ed.). California: California State University.

Black, R. W. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of adolescent & adult literacy*, *49*(2), 118-128.

Fukunaga, N. (2006). "Those anime students": Foreign language

literacy development through Japanese popular culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *50*(3), 206-222.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Psychology Press.

Heath, S., & Street, B. (2008). *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research. Language & Literacy (NCRLL)*. Nueva York: Teachers College Press.

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009).*Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: Mit Press.

Knobel, M., & Lankshear, C. (2006). *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Inglaterra: Open University Press.

Knobel, M., & Lankshear, C. (Junio, 2015). *Researching and understanding new literacies from a social languages perspective*. Trabajo presentado en la Futuuri! Language Summer School and the Language Centre Conference, Finlandia. Recuperado de http://www.academia.edu/12829531/Researching_and_Understanding_New_Literacies_from_a_Social_Languages_Perspective

Shafirova, L. (2016). *Aprender ruso en línea: perspectiva de los estudiantes*. (Trabajo Final de Máster). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de http://hdl.handle.net/10230/27814

Thorne, S. L. (2008). Mediating Technologies and Second Language Learning. *Handbook of Research on New Literacies*, 417-449

Thorne, S. L., Black, R. W., & Sykes, J. M. (2009). Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, *93(s1)*, 802-821.

Valero-Porras, M. J., & Cassany, D. (2015). Multimodality and Language Learning in a Scanlation Community. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *212*, 9-15.

World Internet Statistics. (s.f.). Internet world users by language. Top 10 Internet Languages. Recuperado de http://www.internetworldstats.com/stats7.htm

Zhang, L. T., & Cassany, D. (2016). Fansubbing de l'espanyol al xinès: organització, rols i normes en l'escriptura col·laborativa. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació.*, 37 Recuperado de http://bid.ub.edu/37/tian.htm

8

Redes sociales, prácticas letradas e identidad(es): el caso de Facebook. Una aproximación al estado del arte[1]

Alfonso Vargas Franco

A TRAVÉS DE LOS DISCURSOS ESCRITOS Y MULTIMODALES EN Internet y las redes sociales, los sujetos construyen de manera más abierta y dinámica sus identidades personales y sociales, y se resisten a los discursos hegemónicos. Los usuarios de la red social Facebook despliegan una intensa actividad letrada con un fuerte componente de su identidad individual y social. Sin embargo, es necesario resaltar que Facebook no es una plataforma homogénea. Existen diversidad de perfiles, páginas y sitios que las personas utilizan con diferentes finalidades (trabajar, divertirse, informarse, hacer contactos con fines eróticos, etcétera), de ahí que resulte difícil hacer una aproximación global de esta red social.

---

[1] Este capítulo utiliza información del proyecto *Redes sociales, literacidad e identidad(es)*. Código 4318 (CI2014-2014-2016), financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle. Un primer artículo derivado de esta investigación fue publicado con el título *Redes sociales, literacidad e identidad (es): el caso de Facebook* en Colombian Applied Linguistics Journal, número 18 de 2016.

Facebook es también un instrumento de la publicidad, una especie de plaza pública, un espacio para jugar, un lugar para crear y mantener amistades, un álbum de fotos digitales y un espacio para documentar lo que las personas hacen a diario (Morrison, 2014).

El estado del arte que exponemos aquí hace parte de una investigación que tiene como objetivos: i) describir los eventos y las prácticas letradas que desarrolla un grupo de usuarios de la red social Facebook; ii) analizar las características de la escritura y de los diferentes tipos de textos multimodales que produce y lee este grupo de usuarios de esta red social; iii) describir los principales tipos de actividades, temas, intereses y motivaciones e interacciones discursivas de los usuarios seleccionados de las redes sociales, y iv) analizar qué identidades personales y sociales pretenden proyectar en las redes sociales los sujetos estudiados y qué discursos o eventos discursivos les dan forma a estas identidades.

La identidad en red

La creciente expansión de Internet y las redes sociales ha producido unas transformaciones sin precedentes en la historia cultural de la humanidad, sólo comparables al advenimiento de la escritura hace más de 5,000 años, y a la invención de la imprenta en el siglo XV. Facebook, por ejemplo, cuenta con 1,390 millones de usuarios activos.[2] Se habla de que esta cifra se aproxima hoy a los 2,000 millones de personas.

En el ámbito educativo se discute también el papel de lo digital en la apropiación de la cultura escrita; las transformaciones

[2] http://www.tuexperto.com/2015/02/01/facebook-se-acerca-a-los-1400-millones-de-usuarios-activos/

que se están produciendo en los procesos de lectura y escritura en línea; las ventajas y dificultades de integración de las tecnologías digitales en los currículos escolares; las resistencias de los docentes al cambio, así como los retos y desafíos para la enseñanza y el aprendizaje; las transformaciones de la lectura contemporánea, las redes sociales y el aprendizaje, entre otros aspectos (Cassany, 2006, 2012; Cummings, 2009; Jukes, McCain & Crockett, 2010; Piscitelli, Adaime & Binder, 2010; Trujillo, 2012; Vargas, 2015, 2016; Warschauer, 2006). Incluso, existe un conjunto reciente de aproximaciones teóricas y metodológicas que evalúan el alcance de Facebook en la educación superior (Kent & Leaver, 2014).

Por otra parte, Facebook es un escenario donde se lee y escribe de manera intensa, más allá de los circuitos escolares, y en este sentido se trata de prácticas vernáculas de escritura —para diferenciarlas de las prácticas académicas dominantes en las instituciones escolares—, de acuerdo con la definición de los *Nuevos Estudios de Literacidad* (*New Literacy Studies*) o *Nuevos Estudios de Cultura Escrita*. Este enfoque también permite explorar nuevas dimensiones de las relaciones entre las prácticas letradas y la identidad (Hall & Du Gay, 2011; Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 1998; Pahl & Rowsell, 2005).

En esta perspectiva de investigación, el concepto de *literacidad* se amplía para ser comprendido como un conjunto de prácticas sociales que varían según el contexto de uso. En definitiva, la lectura y la escritura se producen en contextos específicos, en escenarios complejos, en situaciones interactivas, históricas, interpretativas, políticas e ideológicas (Kalman, 2004). Internet también ha brindado no sólo a los adolescentes, sino a todos los usuarios activos en las redes sociales, la oportunidad de convertirse en *productores de contenidos* (Cassany, 2012; Morduchowicz, 2012).

Por otra parte, la construcción de la identidad en las redes sociales está estructurada a través de narrativas que evidencian

determinados posicionamientos del yo en relación con situaciones de la vida diaria, del encuentro con los otros, en los acontecimientos de la vida social y política de su país y del mundo, el deporte, la farándula, etcétera. La narrativa es un acto de identidad, así como un indicador de cultura o un Discurso (Davies, 2015).

Planteamiento de la pregunta que guía la investigación y el estado del arte

Si bien se han estudiado cuestiones relacionadas con las redes sociales y las movilizaciones colectivas (Rheingold, 2004; Tascón & Quintana, 2012, De Ugarte, 2007, Valencia & García, 2014; Castells, 2015); el análisis crítico de las publicaciones en Facebook en una situación de denuncia social contra una política gubernamental (Chiluwa, 2015); así como la utilización de Facebook como un entorno colaborativo y abierto de educación (Adaime, 2010), y los usos estratégicos de la lectura y la escritura en Facebook para el diseño de cursos virtuales en la universidad (Barreto, 2014), pasando por la construcción de la identidad letrada de los adolescentes en situación de escolaridad en Facebook (Aliagas, 2015), se han explorado menos las relaciones entre prácticas letradas y la construcción de la(s) identidad(es) en una red social, como Facebook. Existen algunas investigaciones que se ocupan de la identidad en línea (Poletti & Rak, 2014; Wallace & Tice, 2012), pero estas dejan de lado el papel de las prácticas letradas de los sujetos en la construcción de la identidad en Facebook.

El trabajo de Castañeda, González y Serrano (2011) explora el estado del arte sobre el surgimiento y evolución del concepto de redes sociales, la anatomía de una red social, así como las herramientas, servicios y sitios de red social, con la aclaración sobre

su campo semántico; constituye, por lo tanto, un antecedente significativo en la investigación en lengua española.

A partir del concepto de *tecnobiografía*, Barton y Lee (2013) exploran el fenómeno de las identidades en línea en algunas redes sociales como Flickr y Facebook, evidenciando cómo éstas se construyen a partir de la elección de la lengua por parte de los sujetos para vehicular identidades profesionales o personales, dependiendo de la audiencia y de la manera como se quiere proyectar el yo de cada sujeto.

Por estas razones y con tales antecedentes, en este estudio partimos de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre las prácticas letradas vernáculas (lectura, escritura y multimodalidad) en Facebook y la construcción de identidades personales y sociales? ¿Qué tipo de discursos escritos y multimodales dan forma a estas identidades?

Las redes sociales en tiempos de Internet

Las redes sociales, especialmente Twitter y Facebook, son también un foro virtual. En efecto, si tomamos como ejemplo las movilizaciones sociales, sus formas de convocatoria, las luchas de resistencia frente al poder hegemónico y al abuso del poder, las denuncias por las cargas policiales, la solidaridad, etcétera, podemos constatar que a los usuarios de estos nuevos medios de comunicación les resulta más fácil encontrar hoy, en forma inmediata en estas redes sociales, aspectos desconocidos o novedosos de un hecho noticioso, el drama de sus protagonistas, sus identidades, sus motivaciones, sus deseos, el humor, la ironía, la solidaridad, incluso antes de que sean transmitidos por los medios de comunicación tradicionales (Castells, 2015; Rheingold, 2004; Tascón & Quintana, 2012; De Ugarte, 2007;).

En otras palabras, a través de los discursos de las redes sociales se establecen, por un lado, relaciones de solidaridad con los desposeídos, con quienes sufren abusos de poder y, por el otro, se "carnavaliza" (Bajtín, 1995), con juegos de ironía, humor y sátira, el discurso de las élites. Un excelente ejemplo de las múltiples identidades y de los *yoes* que las sostienen es la entrada de una de mis "amigas" en Facebook: "#JeSuisBurkinaFaso #JeSuisMali #JeSuisKenia #JeSuisNigeria #JeSuisSiria #JeSuisPakistan #JeSuisIrak #JeSuisPalestina"

Aquí el yo se multiplica en varias etnias y nacionalidades para expresar el repudio al abuso del poder, y la solidaridad con las personas de estos países que han sido golpeadas por la guerra y el terrorismo. Recordemos que después de los ataques al semanario satírico *Charlie Hebdó*, miles de usuarios en las redes sociales y en los medios de comunicación expresaron su solidaridad con las víctimas con fotografías y etiquetas o *hashtags*, en los cuales se escribía la oración *Je suis Charlie Hebdó*, acompañada con fotografías, imágenes y caricaturas publicadas en el semanario.

El estudio sobre las identidades y las prácticas letradas en Facebook provee los datos de una práctica letrada vernácula y contracultural que nos recuerda las motivaciones del lenguaje del *graffiti* como expresión callejera. En este acto de responder a un deseo se produce la emergencia de nuevos tipos de identidad personal y social, y se pone en evidencia cómo determinados tipos de discurso les dan forma en Facebook. Por ejemplo, los colectivos de defensores de derechos de los animales, los ambientalistas, los grafiteros, las comunidades afrodescendientes e indígenas, los colectivos LGTBI (Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales), los profesionales de diferentes disciplinas y las personas de las más diversas creencias religiosas, los jóvenes y muchos miembros de colectivos sociales de reivindicación política contra la opresión, la injusticia y el abuso del poder,

se han visibilizado y comenzado a exponer de manera pública sus identidades, encontrando en los blogs y las redes sociales espacios de diálogo que habían sido sistemáticamente ignorados por los medios de comunicación. La emergencia de estas nuevas identidades individuales y sociales no hubiese sido posible sin una nueva epistemología de la lectura y la escritura digitales, sin unos discursos escritos y multimodales (Kress, 2003, 2010) que apuntalan nuevas solidaridades, sensibilidades y maneras de posicionar el yo en escenarios tan dinámicos como las redes sociales. También los juegos de identidad son muy frecuentes en Facebook (Figura 1).

Figura 1. Ejemplo de los juegos de identidad en Facebook referentes a un evento trágico

Fuente: Facebook de Alfonso Vargas Franco.

La sustitución del yo del usuario por el yo de la víctima es un juego de identidad. Se trata de un desdoblamiento del yo, por solidaridad, en el yo de la persona que sufre. Pero estos desdoblamientos no se producen sólo en eventos trágicos. También los

juegos de identidad están asociados al humor y la ironía. Existe una página en Facebook cuyo nombre es *Memes literarios*, la cual cuenta con un amplio número de seguidores (516,871) y propone muchos juegos de identidad con escritores (Figura 2).

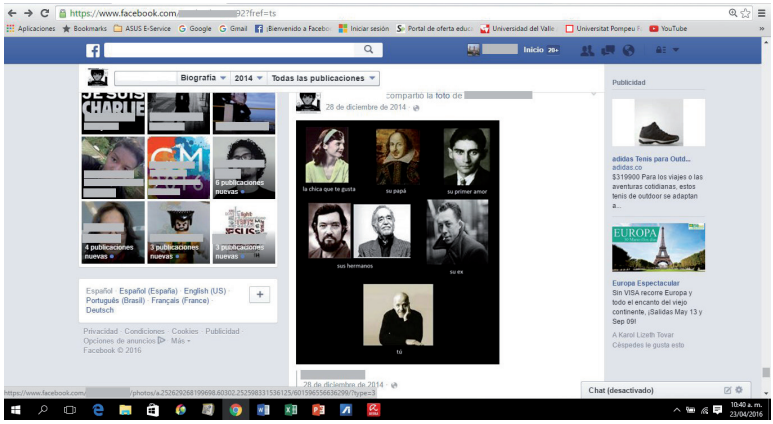


Figura 2. Ejemplo de juegos de identidad en Facebook utilizando *memes* literarios

Fuente: Facebook de Alfonso Vargas Franco.

Estos *memes* literarios permiten a los usuarios jugar a ser como aquellos escritores que admiran. Estos son juegos de identidad, no exentos de humor e ironía, como el que acompaña este discurso multimodal. Podríamos decir que la identidad digital de los usuarios se alimenta de muchos *yoes*; no necesariamente vinculados con su vida real, sino con emociones, sentimientos y deseos inconscientes. El yo en Facebook es un yo amplificado y multiplicado (Yus, 2014).

Por su parte, Cassany y Aliagas (2014) argumentan que, así seamos conscientes o no, nuestra presencia en Internet configura "una identidad digital", y que somos lo que publicamos (textos,

fotos, diversos discursos multimodales, etcétera), pero también lo que se dice de nosotros (en los perfiles de las redes sociales, en la *web* de las instituciones de las cuales hacemos parte), o incluso en el historial de uso de navegadores como Google o Mozilla Firefox.

En efecto, uno de los aspectos más complejos y fascinantes en el tratamiento de las redes sociales es el tema de la identidad. Sin duda, estamos frente a un asunto que, como el de "la inteligencia colectiva" en Internet y las redes sociales, ofrece más problemas que soluciones (Levy, 2007).

Para desarrollar este componente teórico nos apoyaremos en tres enfoques que poseen algún grado de complementariedad epistemológica: en primer lugar, la aproximación sociológica con los planteamientos de Zygmunt Bauman (2006, 2010) sobre la identidad en la modernidad líquida, que la define como una construcción cambiante, maleable y frágil; en segundo lugar, los trabajos en la perspectiva de la psicología sociocultural sobre literacidad, agencia e identidad de Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998); los que se derivan de los *Nuevos Estudios de Cultura Escrita* de Pahl y Rowsell (2005); los de Hall y du Gay (2011) sobre discurso e identidad en el enfoque de los estudios socioculturales, y, finalmente, el estudio de Benwell y Stokoe (2012) sobre la construcción discursiva de la identidad.

Así mismo, se encuentra que el tema de las identidades en línea está adquiriendo una relevancia significativa en la investigación, como lo demuestran los trabajos sobre el lenguaje y las identidades en línea (Barton & Lee, 2013); sobre la construcción del yo y las identidades en línea (Poletti & Rak, 2014); sobre el discurso de las identidades en Facebook (Yus, 2014), hasta la construcción de las identidades letradas de adolescentes en Facebook (Aliagas, 2015), y la formación de la identidad juvenil en Internet (Morduchowicz, 2012).

Un estudio de esta naturaleza concibe la identidad en plural, porque los usuarios, además de su identidad de sexo, raza, género y posición socioeconómica —los atributos básicos de la identidad de una persona— también despliegan en Facebook otros tipos de identidad, como, por ejemplo, aquellas en las que se presentan como miembros de determinados colectivos sociales: defensores de los derechos de las minorías étnicas, sexuales, animalistas, miembros de grupos religiosos y políticos de la mayor diversidad. En definitiva, la identidad no es un nombre en singular, sino en plural. Las identidades en línea se presentan como fluidas, cambiantes, aleatorias. Estas identidades se evidencian a través de la presentación multimodal del yo (Barton & Lee, 2013).

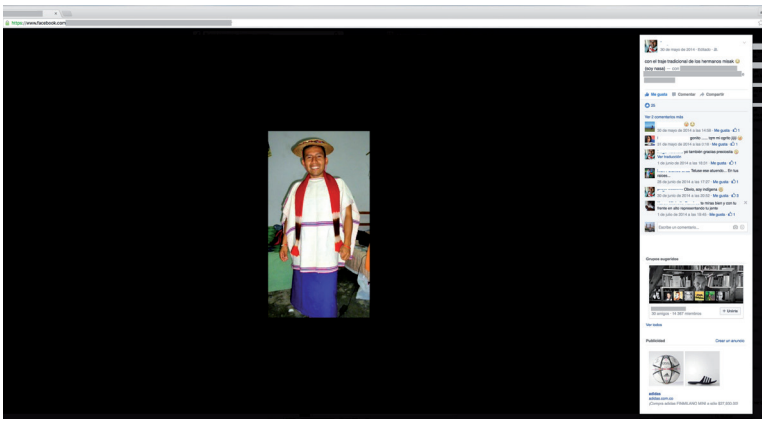


Figura 3. Evidencia de la identidad con medios multimodales

Fuente: Facebook de Alfonso Vargas Franco.

El hilo de la conversación en el que se comenta la Figura 3 es un buen ejemplo de cómo una fotografía cuenta no sólo una historia, sino que en uno de los enunciados de este intercambio discursivo el sujeto realiza una reafirmación de su identidad étnica.

La construcción discursiva de la identidad comienza a ser un asunto central entre los investigadores de un amplio espectro de disciplinas dentro de las humanidades y las ciencias sociales. Existe una diversidad de aproximaciones analíticas, algunas de ellas en conflicto, usadas por los investigadores en la teorización sobre el análisis de la identidad (Benwell & Stokoe, 2012; Santhakumaran, 2007).

Diferentes aproximaciones, como el análisis crítico del discurso, el construccionismo, la aproximación anticognitivista de la psicología discursiva, los estudios del análisis narrativo, y el trabajo de los analistas de la conversación y los etnometodologistas, comparten un foco en torno al rol central del lenguaje y la interacción como escenario de desarrollo de la identidad. Las aproximaciones basadas en el discurso describen la identidad como un proceso fluido, dinámico y cambiante, capaz tanto de reproducir como de desestabilizar el orden del discurso, pero también como un proceso que puede ser analizado a través del habla (Benwell & Stokoe, 2006).

La identidad en la perspectiva de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita

De acuerdo con Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998), la identidad es un concepto que combina metafóricamente el mundo íntimo o personal con los espacios colectivos de formas y relaciones sociales. La visión de estos investigadores se apoya en los estudios sobre la *teoría de la actividad* (en la perspectiva de los estudios vygotskianos y bajtinianos), y define las identidades como productos sociales.

En la perspectiva de los *Nuevos Estudios de Cultura Escrita* hay que tener presente también que la identidad se expresa a través

del lenguaje, pero, así mismo, a través del vestuario, la gestualidad, los artefactos que construyen el acento de las personas, la forma de hablar, la de ser. En otras palabras, las prácticas de literacidad están impregnadas de identidad: "*Identity breathes life into literacy*" (Pahl & Rowsell, 2005. p. 99). El otro medio a través del cual se expresa la identidad son las historias. En efecto, cuando las personas cuentan historias, sus identidades se transforman o redimensionan. En Facebook, las personas construyen sus historias de vida a través de muchos artefactos: textos escritos, fotos, videos, memes. El discurso de las identidades en línea abarcaría no sólo la comunicación verbal, sino también la visual y la multimodal (Yus, 2014; Kress, 2003, 2010). En otro estudio sobre prácticas letradas vernáculas de estudiantes en Facebook, se argumenta que estas prácticas tienen un significado para la construcción de la identidad letrada de los adolescentes (Aliagas, 2015).

Las narrativas de Facebook

Davies (2015) argumenta que narrar historias es un impulso humano básico y que Facebook proporciona un nuevo medio por el cual las personas pueden articular y compartir sus historias y experiencias. De acuerdo con esta investigadora, el"giro narrativo" (p. 396) en la investigación en los estudios sociales sitúa las narrativas como un proceso de reproducción cultural; apoyándose en esta perspectiva, defiende las posibilidades de Facebook para dar forma o modelar historias de maneras que refuerzan significados culturales particulares. El concepto de narrativa se puede explicar a partir de tres características principales: i) en primer lugar, como un impulso humano; ii) en segundo lugar, como un acto de identidad; y iii) en tercer lugar, como un indicador de cultura o Discurso.

El lenguaje que hablamos está impregnado de los significados culturales que transportamos o llevamos a las historias de los otros y de nuestras propias biografías. La narrativa también es un fundamento de muchas teorías psicológicas: así, la emergencia de la biografía y de los sueños en el discurso hablado es el principio básico de la terapia analítica freudiana, para citar un caso. A partir de Bruner (1990), Davies (2015) sostiene que la narración sobre sí mismo es un proceso esencialmente creativo, en el sentido del discurso posmoderno para encontrar lo "que es real o verdadero" (p. 398).

Historias básicas: la plataforma de Facebook

Davies (2015) se propone considerar las posibilidades de la fabricación y estructura de Facebook y del espacio estructura del texto, y cómo afecta la construcción de significado. Facebook permite a los usuarios actualizar, a través de la multimodalidad, palabras escritas, acrónimos, emoticonos, imágenes, enlaces de páginas *web* y un variado número de dispositivos paratextuales exclusivos de la plataforma, tales como "Me gusta" o "Darle un toque a". Así, cualquier análisis de las narraciones en Facebook necesita tener en cuenta un repertorio de recursos culturales de construcción de significado, incluyendo el lenguaje.

La actualización de datos en Facebook es una propiedad inherente a esta plataforma en línea. En efecto, esta plataforma estructura las actualizaciones en un determinado sentido, lo cual lleva a que la representación del yo esté fuertemente controlada, incluyendo el hecho de que todos los usuarios que actúan en línea son todos definidos como "amigos" (un asunto muchas veces controversial).

Otro aspecto a tener en cuenta son las referencias constantes al tiempo en el que los usuarios actualizan sus estados: "hace unos pocos segundos", "hace dos minutos", "53 minutos", "4 horas", "5 de abril a las 12:25"; e incluso los dispositivos desde los cuales se actualiza la información: "iPhone", "Android", "Blackberry", etcétera. Así, por ejemplo, se pueden encontrar datos como "hace cinco minutos en Cali, vía Android". Este esquema prototípico de la arquitectura de Facebook lleva a Davies a plantear que la importancia del tiempo y del lugar son asuntos estratégicos para comprender que este lenguaje de Facebook está estructurado como una narrativa que sugiere un diario digital, un registro de eventos descritos para la posteridad.

Por ejemplo, la mayoría de las actualizaciones de estatus en Facebook son historias sobre el yo o formas de autopresentación de la identidad. Una actualización de Facebook puede constituir una o múltiples historias, aunque una única historia puede ser dicha (o representada) en forma colaborativa a través de una serie de actualizaciones, a través de días o semanas, tanto por una persona como por varias, compartiendo en Facebook textos a través de comentarios, hipervínculos, imágenes e incluso a través de la adición de *tags* a imágenes. Este tipo de actualizaciones permite a los usuarios narrar aspectos de sus vidas para que otras personas lean, para reflejarse a sí mismos, para contribuir o cambiar a lo largo del tiempo.

El muro de cada usuario puede ser visto como un lugar en el que transcurre una serie de episodios contados colaborativamente a través del tiempo, acumulándose como una historia compartida. Mientras que la voz de un amigo en Facebook puede conducir una historia con cada uno de los comentarios, los comentarios de otros y de sí mismo son perspectivas que contribuyen y evalúan lo que se añade a cada historia. En definitiva, las historias que los usuarios comparten en Facebook forman parte

de una amplia narrativa que construyen para sí mismos y para los demás, y que pueden migrar entre una plataforma y otra (De Flickr a Facebook y Twitter, y de estas redes sociales a un blog, para citar un ejemplo).

Existen dos poderosas razones para estudiar las historias que la gente cuenta acerca de sí misma en los medios sociales digitales: la primera es que las historias constituyen uno de los más influyentes y poderosos usos con los que las personas construyen sentido de sí mismas y alrededor del mundo. La segunda se refiere a la expansión sin precedentes de las historias que a diario son documentadas en línea en el siglo XXI.

Finalmente, Davies (2015) plantea que a pesar de que muchos de nosotros como investigadores y nuestros propios estudiantes están activamente implicados en la creación de historias en línea, como sociedad e individuos, no tenemos aún plena conciencia de las amplias implicaciones socioculturales de estos actos. Esta es un área en la que la educación es relevante. A pesar de que actualmente Facebook es usado en el hogar para actividades de ocio, tiende a no ser tomado en serio en los círculos académicos. Sin embargo, como reconoce Davies, los textos son de gran alcance y necesitan ser reconocidos como dignos de la atención de los educadores, más allá de la desestimación o de la prohibición de las redes sociales en las instituciones escolares.

El yo y las identidades en línea

Los conceptos del yo y la identidad han sido explorados con mucha fuerza a partir de la revolución cognitiva en psicología que se produjo en la década de 1980. En los últimos 50 años se han publicado miles de artículos y capítulos de investigación; incluso existe una sociedad interdisciplinaria de estudiosos que se han

venido ocupando del yo y de la identidad (la *International Society of Self and Identity*); hay un alto número de conferencias que se ocupan del yo, así como un *Journal* cuyo nombre es *Self and Identity* (Leary, Mark & Tangney, 2012).

Otros estudios que se ocupan de la valoración reflejada (*reflected appraisal*), es decir, de la manera como las opiniones y juicios de los otros influyen sobre la percepción que los individuos tienen de sí mismos, han encontrado que las innovaciones producidas por las tecnologías digitales —Internet— pueden contribuir en el estudio de la valoración reflejada. En concreto, se cree que la Internet ya ha cambiado de manera significativa el proceso de la valoración reflejada y sus resultados (Wallace y Tice, 2012). Las personas usan regularmente las computadoras para presentarse a sí mismos y proveer retroalimentación a otros a través de páginas *web*, el correo electrónico y, en un alto grado, a través de las redes sociales.

El uso cada vez más intensivo de las redes sociales entre jóvenes y adultos es un hecho incontestable en la última década, especialmente en los países desarrollados como los Estados Unidos, pero es un fenómeno que se extiende a todos los puntos del orbe. Este hecho pone en discusión que la actividad de los usuarios en Internet y las redes sociales sea una práctica exclusiva de los adolescentes. Como lo documentan Wallace y Tice (2012), los ciudadanos norteamericanos gastaron un alto porcentaje de su tiempo en Internet usando mucho más las redes sociales y los blogs que el correo electrónico.

Zhao (2006) argumenta que la comunicación entre compañeros en las redes sociales electrónicas constituye un espejo inconfundible que produce un "yo digital" que difiere del yo formado en los espacios fuera de línea. De acuerdo con Wallace y Tice (2012), el más importante aspecto de la valoración reflejada en Facebook parece ser mucho más funcional para la promoción

positiva de la valoración del yo, lo que le permite a las personas presentar su imagen preferida de sí mismo, cultivar una gran cantidad de "amigos" y soslayar signos de valoración negativa frente a los otros. La misma naturaleza de Facebook promueve el fortalecimiento de la autoestima más que el maltrato o el matoneo. El 12 de enero de 2018, Mark Zuckerberger anunciaba que el *timeline* de los usuarios comenzará a privilegiar las publicaciones personales, de amigos y familiares sobre los medios y las marcas, como una estrategia para enfrentar no solo las *fake news*, sino también para evitar que los usuarios vean la compleja realidad contemporánea.

La identidad en línea y la autobiografía

Hay que anotar también el crecimiento de la atención concedida a la autobiografía en el discurso sobre la cultura contemporánea. En ningún lugar el poder y la diversidad de la autobiografía es más visible que el mundo en línea, donde constituye la esencia de muchas de las actividades y prácticas asociadas con la Web 2.0. A través de una diversidad de plataformas en línea, entre las cuales sobresalen las redes sociales como Facebook, los usuarios construyen y mantienen sus identidades en línea como una actividad central (Poletti & Rak, 2014).

Poletti y Rack (2014) plantean que las investigaciones sobre cómo son presentadas las identidades en línea está despertando el interés en un variado número de disciplinas como los estudios auto/biográficos (un concepto aglutinador para el estudio de la autobiografía, la biografía y la escritura sobre la vida), comunicación, estudios sobre el juego, psicología, sociología, etcétera.

Un aspecto que sobresale en la aproximación de estas investigadoras es como la constante actividad de "compartir" informa-

ción personal en las redes sociales, tales como Facebook o Linked In (una red de profesionales), es un ejemplo de las posibilidades de los medios sociales, lo cual lleva a los usuarios a crear tipos específicos de identidad, para ser compartidas en línea. En este sentido, los géneros de la escritura de la vida tales como la memoria o el diario establecen los parámetros dentro de los cuales las personas moldean sus identidades. Las posibilidades de Internet pueden ayudar a desarrollar o crear los términos de la identificación y las reglas para la interacción social. Estas posibilidades son, por lo tanto, un aspecto relevante para estudiar los aspectos ideológicos de la producción de las identidades y comunidades en línea.

En definitiva, la conexión central entre la vida y la narrativa, la cual constituye principalmente la teoría auto/biográfica, en algunas maneras alternativas, puede articularse mejor con los medios digitales y la producción de la identidad.

Por su parte, Micalizzi (2014) sostiene que una revisión de investigaciones sobre la identidad en un variado número de disciplinas arroja como conclusión que la creencia de una identidad monolítica, estable y prefijada, ha sido reemplazada por una nueva perspectiva que se centra en la "identidad" como un proceso complejo y en permanente cambio, lo cual implica que el individuo y el contexto en el cual está inscrito se encuentren en transformación constante.

Cada identidad individual no es sólo el resultado de un proceso interior, sino también el resultado del desarrollo de una interacción entre las más significativas relaciones en las cuales el sujeto está implicado, relaciones que contribuyen a la creación de un tejido de historias ontológicas. Las narrativas ontológicas son historias acerca del yo. Éstas permiten a los sujetos expresar la identidad personal a otros. Escribir o hablar acerca de uno mismo es un proceso narrativo que implica a otros en un diá-

logo que toma forma en la narración misma: "*Basically, we need others to understand who are and, for this reason, we are speaking to ourselves when we constantly tell our story to others*" (Micalizzi, 2014, p. 218).

Así, esta autora sostiene que desde el punto de vista de la identidad, hablar sobre uno mismo produce narrativas en el contexto de liberación del poder de la espontaneidad y de la profundidad de reflexión que brinda la escritura. Al mismo tiempo, la interposición de una interfaz ayuda a crear un espacio íntimo, protegido e ideal para la revelación del yo. En relación con la identidad, las características técnicas de Internet y la mediación de la escritura ayudan a regular su presencia en línea y adaptarse a los contextos más supervisados.

En definitiva, Internet puede ser considerada como una tecnología de la identidad, una de las disponibles extraversiones digitales del proceso psicológico, a través de las cuales cada ser humano produce y reproduce constantemente su identidad. Dicho de otra manera, es una tecnología interactiva donde la escritura es abiertamente compartida, en muchos espacios y en muchos fragmentos narrativos.

Valoración final

El estudio del arte que presentamos a lo largo de este capítulo se ha ocupado principalmente de Facebook como una red social para la expresión de la resistencia ante los discursos hegemónicos y la construcción de la identidad personal y social. Sin embargo, algunos de los estudios que hemos documentado al comienzo y los presupuestos teóricos que subyacen en ellos podrían ser aplicables a otras redes sociales como Twitter o Instagram y a las más recientes como Snapchat o Periscope.

En los estudios sobre las redes sociales que hemos documentado pueden reconocerse algunas líneas de estudio marcadas:

1. El estudio de las redes sociales como plataforma de acción de los movimientos sociales.
2. Los estudios sobre narrativa e identidad en línea.
3. Existe otra línea de trabajo. Se trata de los estudios sobre las redes sociales y el mercadeo, textos cuya naturaleza desborda los límites teóricos de este capítulo y que por ello no abordamos aquí.

Sin duda, el tema de las redes sociales es un asunto candente en el debate sobre la comunicación y el lenguaje contemporáneos y adquirirá una gran relevancia en la educación del siglo XXI.

Lista de referencias

Adaime, I. (2010). El proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos educativos. En A. Piscitelli, I. Adaime & I. Binder (Comps.), *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 21-33). Madrid: Ariel/Fundación Telefónica.

Aliagas, C. (2015). The student's Facebook: the magnifying glasses on the social construction of teen's reading identity. En S. Flocell (Ed.), *Conditioned Identities. Wished-for and unwished-for identities* (Series Identity and society) (pp. 357-384). Nueva York: Peter Lang Publishers.

Bajtín, M. (1995). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Madrid: Alianza Universidad.

Barreto, M. H. (2014). *Usos estratégicos de la lectura y la escritura en la red. Aportes para pensar la educación virtual en la universidad*. Bogotá: Universidad Distrital.

Barton, D., & Lee, C. (2012). Redefining Vernacular Literacies in

the Age of Web. 2.0. *Applied Linguistics*, *33*(3), 282-298.
Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language Online. Investigating Digital Texts and Practices*. Londres/Nueva York: Routledge.
Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
Bauman, Z. (2010). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
Benwell, B., & Stokoe, E. (2012). *Discourse and identity*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge/Londres: Harvard University Press.
Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
Cassany, D., & Aliagas, C. (2014). El aprendizaje de la competencia hipertextual. En, C., Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (pp. 135-148). Barcelona: Octaedro.
Castañeda, L., González, V., & Serrano, J. L. (2011). Donde habitan los jóvenes: precisiones sobre un mundo de redes sociales. En F. Martínez, & I. Solano, (Coords.),*Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red* (pp. 47-63). Alicante: Marfil..
Castells, M. (2015). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet* (2ª ed.). Madrid: Alianza
Chiluwa, I. (2015). 'Occupy Nigeria 2012': A Critical Analysis of Facebook Post in the Fuel Subsidy Removal Protests. *CLINA*, 1(1), 47-69.
Cummings, R. E. (2009). *Lazy Virtues. Teaching Writing in the Age of Wikipedia*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.
Davies, J. (2015). Facebook Narratives. En, J.Rowsell y K. Pahl (editoras). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 396-409). Londres/Nueva York: Routledge.

Ugarte De, D. (2007). *El poder de las redes. Manual ilustrado para personas, colectivos y empresas abocados al ciberactivismo*. Barcelona: El Cobre.

Gardner, H., & Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Bogotá: Paidós.

Hall, S., & du Gay, P. (2011). Introducción: ¿quién necesita "identidad"?. En S. Hall &P. du Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp.. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.

Holland, D., Lachicotte, Jr. W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Jukes, I., McCain, T., & Crockett, L. (2010). *Understanding the Digital Generation*. Teaching and Learning in the New Digital Landscape. Kelowna Canadá. 21st Century Fluency Project.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lecto-escritura con mujeres de Mixquic*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ Siglo XXI.

Kent, M., & Leaver, T. (2014). *An education in Facebook? Higher education and the world's largest social network*. Londres: Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach contemporany communication*. Nueva York: Routledge

Leary, Mark, R., & Tangney, J. P. (Eds.). (2012). *Handbook of Self and Identity* (2ª ed.). Londres: The Guilford Press.

Levy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Madrid: Anthropos.

Micalizzi, A. (2014). Cyber_Self. In Search of a Lost Identity? En A. Poletti & J. Rak (Eds.). *Identity technologies. Construct-*

ing the self online (pp. 217-228). Londres: University of Wisconsin Press.

Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Morrison, A. (2014). Facebook and Coaxed Affordances. En A. Poletti & J. Rak (Eds.), *Identity Technologies. Constructing the Self Online* (pp. 112-131). Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

Pahl, K., & Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom* (2ª ed.). Londres: Paul Chapman.

Piscitelli, A., Adaime, I., & Binder, I. (2010). *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Buenos Aires: Ariel: Fundación Telefónica.

Poletti, A., & Rak, J. (Eds.). (2014). *Identity Technologies. Constructing the Self Online*. Madison Wisconsin/Londres: The University of Wisconsin Press.

Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social (Smart Mobs)*. Barcelona: Gedisa Sánchez, V. (1 de febrero de 2015). Facebook se acerca a los 1.400 millones de usuarios activos [Mensaje en un blog]. Recuperado de (http://www.tuexperto.com/2015/02/01/facebook-se-acerca-a-los-1400-millones-de-usuarios-activos/).

Santhakumaran, D. (2007). Discourse and identity. Bethan Benwell and Elizabeth Stokoe. Review. *Gender and Language*, 1.2., 315-318.

Tascón, M., & Quintana, Y. (2012). *Ciberactivismo. Las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas*. Madrid: Catarata.

Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Cátedra.

Valencia, J. C., & García, C. P. (Eds.). (2014). *Movimientos socia-*

les e Internet. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para lectura crítica). *Folios*, *42*, 2, 139-160.

Vargas, A. (2016). Redes sociales, literacidad e identidad (es): el caso de Facebook. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *18*(1), 11-23.

Wallace, H. M., & Tice, M. D. (2012). Reflected Appraisal throug 21st Century Looking Glass. En M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (2ª ed.) (p. 124-140). Londres: The Guilford Press.

Warschauer, M. (2006). *Laptops and Literacy. Learning in the Wireless Classroom*. Nueva York: Teachers College Press.

Yus, F. (2014). El discurso de las identidades en línea: El caso de Facebook. *Discurso & Sociedad*, *8*(3), 398-426.

Zhao, S. (2006). The digital self: Through the looking glass of telecopresent others. *Symbolic Interaction*, *28*(3), 387-405.

Semblanzas

Dictaminadoras

Guadalupe López Bonilla
lopezbonilla@gmail.com

Doctora en Literatura Hispánica, egresada de la Universidad de California en San Diego, E.U.A. Trabaja actualmente en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo Universidad Autónoma de Baja California como Investigadora en el área de Discurso, Identidad y Práctica Educativa y docente de la Maestría y el Doctorado en Ciencias Educativas.

Alma Carrasco Altamirano
almacarrascoa@gmail.com

Profesora investigadora de Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), trabaja en esta universidad estatal pública desde 1993. De profesión Psicóloga por la Universidad Nacional Autónoma de México, con estudios de Maestría en Ciencias del

Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y tiene Doctorado en Educación en el Doctorado Interinstitucional de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En el año 2001 impulsó la creación de una Organización de la Sociedad Civil que presidió hasta diciembre de 2012, el Consejo Puebla de Lectura AC. Cultiva cuatro líneas de investigación y desarrollo en el campo de lenguaje desde una perspectiva de cultura escrita: Fomento de la lectura y bibliotecas, Leer en la primera infancia, Trayectorias formativas de científicos y autoría y El lenguaje en el currículo.

Coordinadores del libro

Denise Hernández y Hernández
nadhernandez@uv.mx

Doctora en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe por la Universidad Pompeu Fabra en España. Maestra en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por parte del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV-IPN. Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana. Académica del Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV e integrante del Cuerpo Académico "Educación, Cultura y Sociedad". Es miembro de la Red Temática de Cuerpos Académicos: Programa de Interacción de Posgrados en Educación Superior (REDES). Coordinadora de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad. Es Candidato a investigador nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Su principal línea de investigación son las Prácticas letradas (digitales) en contextos académicos y vernáculos.

Daniel Cassany i Comas
daniel.cassany@upf.edu

Profesor e investigador en Análisis del Discurso del *Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge* en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (España). Es licenciado en Filología Catalana y doctor en Didáctica de la lengua. Ha publicado más de 15 monografías sobre comunicación escrita y enseñanza de la lengua, en catalán, castellano, portugués y euskera. Ha publicado unos 100 artículos científicos en boletines y actas de congresos, también en inglés y francés. Forma parte del consejo asesor de 15 revistas científicas de letras, humanidades, ciencias sociales y enseñanza en el ámbito español e hispano. Ha sido profesor invitado en universidades e instituciones de más de 25 países en Europa, América y Asia. Ha colaborado con las autoridades educativas de España, Argentina, Chile y México, en programas de promoción de la lectura y la escritura. Desde 2004 dirige el grupo de investigación reconocido Literacitat crítica, con el que ha desarrollado varios proyectos competitivos de Investigación y desarrollo.

Rocío López González
rociolopez@uv.mx

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora. Investigadora del Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico "Educación, Cultura y Sociedad". Es miembro de la Red Temática de Cuerpos Académicos: Programa de Interacción de Posgrados en Educa-

ción Superior (REDES). Es miembro de la Red Temática "Literacidad Digital en la Universidad". Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nivel I. Su principal línea de investigación es Uso de tecnologías digitales y trayectorias juveniles.

Autores

Francisco Martínez-Ortega
fmartinez@cilem.edu.mx

Psicólogo y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Es doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje por la Universitat Pompeu Fabra. Colabora con el Grupo de Investigación en Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas (Gr@el, por sus siglas en catalán; Agencia Catalana de Investigación, AGAUR, España) y con el Centro de Investigación en Lengua Escrita y Matemáticas (CILEM S. C., México). Ha participado en los proyectos competitivos "Los lectores y sus contextos" (CONACYT-México; 2008-10), "IES2.0" (MINECO, España; 2013-14) e "ICUDEL" (MINECO, España, 2015-17). Actualmente, desarrolla una investigación sobre el uso de la lengua escrita y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (New Literacies) en aulas de educación secundaria.

Boris Vázquez-Calvo
boris.vazquez@upf.edu

Es Licenciado en Traducción e Interpretación (Universidad de Vigo), Maestro en Enseñanza de Lenguas (Universidad de Santiago de Compostela) y Doctor en Ciencias del Lengua-

je (Universitat Pompeu Fabra). Es investigador posdoctoral a tiempo completo en la Universitat Pompeu Fabra. Colabora con el Grupo de Investigación en Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas (Gr@el, por sus siglas en catalán; Agencia Catalana de Investigación, AGAUR, España) y con el Lancaster Literacy Research Centre (Lancaster University, Reino Unido). Ha participado en los proyectos competitivos "IES2.0" (MINECO, España; 2012-14), "ICUDEL" (MINECO, España; 2015-17) y "Fandom en España" (Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, España, 2017-2018). Actualmente, desarrolla su investigación sobre identidades y culturas digitales y aprendizaje digital de lenguas.

Ma. Alejandra Gasca Fernández
alejandragasca@yahoo.com.mx

Es Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesora de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Es autora de distintos artículos, ha colaborado en capítulos de libros y participado en ponencias nacionales e internacionales. Su área de investigación es la lectura, la escritura académica y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Pertenece al Grupo GIDDET de la Facultad de Psicología de la UNAM, coordinado por la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo. Proyecto actual: *Aprender con sentido: Estrategias, instrumentos y prácticas de personalización del aprendizaje escolar*. Instituto de Tecnología, Educación y Aprendizaje (INTEA)/Fundación SM. C. Coll, E. Martín & F. Díaz Barriga (Coords.).

Frida Díaz Barriga Arceo
fdba@unam.mx

Mexicana, Doctora en Pedagogía y profesora titular de la Facultad de Psicología de la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 3. Coordina el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET-UNAM). Por invitación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) se integró en 2007 al Equipo de Expertos Iberoamericanos en Educación y TIC. Sus áreas de investigación y docencia comprenden desarrollo y evaluación del currículo, diseño educativo, evaluación y formación docente, socioconstructivismo y TIC en educación. Entre los libros que ha publicado se encuentran Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; Enseñanza Situada; Experiencias educativas mediadas por tecnologías; Portafolio docente; y Construcción de buenas prácticas mediadas por tecnología.

Gerardo Hernández Rojas
ger_hernandezr@yahoo.com

Doctor en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Especialista en Constructivismo y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Argentina. Profesor Titular de la Facultad de Psicología de la UNAM. Coordinador del Seminario de Investigación en Literacidad Académica. Ha dirigido dos proyectos de Literacidad Académica en la UNAM y participado en otros cuatro en la UNAM y CONACYT. Ha publicado 3 libros en Psicología y Educación y fungido como editor de 4 libros sobre temas especializados en Psicología de la Educación. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT. Líneas de in-

vestigación: Constructivismo, Educación y Desarrollo; Lectura y Escritura en Comunidades Académicas; Epistemología de la Psicología de la Educación.

Alberto Ramírez-Martinell
albramirez@uv.mx

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Lancaster, Inglaterra. Maestro en Ciencias de la Computación y Medios de Comunicación por la Universidad de Ciencias Aplicadas, Furtwangen, Alemania. Ingeniero en Computación por la UNAM y Licenciado en Humanidades por la Universidad del Claustro de Sor Juana, México. Los temas de investigación que cultiva oscilan principalmente en tres áreas: tecnología educativa; diseño de estrategias y herramientas digitales educativas; y TIC para el desarrollo. Es Investigador de tiempo completo de la Universidad Veracruzana y tiene el reconocimiento de Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores de México. Su página institucional es www.uv.mx/personal/armartinell y su cuenta de twitter es @armartinell.

Blanca Araceli Rodríguez Hernández
barodriguezh@gmail.com

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", Maestra en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV y Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es Candidata a Investigadora Nacional en el Sistema Nacional de Investigadores y Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Se ha desempeñado como docente de

educación básica y superior. Sus líneas de investigación son el análisis de los procesos de producción textual y la didáctica del español en la educación básica.

Amanda Cano Ruíz
mandy_caru@hotmail.com

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen (BENV). Maestra en Educación y Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Candidata). Sus investigaciones abordan los usos y apropiaciones de la lengua escrita y las TIC en contextos rurales e indígenas. Autora de ponencias, artículos científicos y de divulgación relacionados con la didáctica de lenguas y la incorporación de TIC en Educación Básica. Actualmente es académica de la BENV y del Centro de Investigación en Lengua Escrita y Matemáticas (S.C.). Sus líneas de interés son: lengua escrita e incorporación de TIC. Sus proyectos actuales abordan la situación de las escuelas multigrado en México y la evaluación del desempeño docente.

Liudmila Shafirova
liudmila.shafirova@upf.edu

Doctoranda de Universidad Pompeu Fabra en traducción y ciencias del lenguaje. Sus estudios previos están en las áreas de sociología, antropología social y estudios del discurso, obtenidos en Universidad Estatal de San Petersburgo y Universidad Pompeu Fabra. Actualmente forma parte del proyecto "El *fandom* en la juventud española" (*Defandom*). Sus líneas de investigación se centran en las áreas del aprendizaje informal de idiomas, aprendizaje con nuevas tecnologías y etnografía virtual.

Alfonso Vargas Franco
alfonso.vargas@correounivalle.edu.co

Es licenciado en Literatura y Maestro en Lingüística y Español por la Universidad del Valle, Doctor en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe por la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Profesor del Departamento de Lingüística y Español en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Cultiva tres líneas de investigación: Literacidades académicas, Lectura, escritura y tecnologías digitales, Análisis del discurso digital y multimodal. Sus proyectos actuales son: 1) Redes sociales, literacidad e identidad (es): el caso de Facebook (2014-2017); 2) Blogs y escritura académica: concepciones de estudiantes de un programa de formación docente sobre las tecnologías digitales y la escritura académica (en proceso de diseño y recolección de datos; 2017).

Impreso por Editorial Brujas • marzo de 2018 • Córdoba–Argentina

@hablamedetic

La serie "Háblame de TIC" (@hablamedetic) es un proyecto de difusión de investigaciones científicas acerca del uso y apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), en el cual se busca discutir, desde una mirada crítica y reflexiva, la incidencia social del acceso y la incorporación de las TIC en el contexto educativo, principalmente.

El libro *Háblame de TIC: Prácticas de lectura y escritura en la era digital. Volumen 5*, está conformado por una recopilación de estudios sobre las prácticas letradas a través del uso de las TIC. Los autores aportan una serie de datos empíricos, discusiones teóricas y metodológicas que han documentado y analizado para explicar lo que las personas hacen cuando interactúan con diversos recursos digitales.

Estas investigaciones aportan avances al campo de conocimiento de la literacidad digital (*digital literacy*), a través del análisis de las prácticas de lectura y escritura que se realizan en distintos contextos y niveles educativos, con diferentes recursos y medios tecnológicos, y con diversos propósitos: de enseñanza, usos escolares y actividades vernáculas.

Denise Hernández y Hernández
Daniel Cassany
Rocío López González,
(Coordinadores del libro)

La publicación de este libro se financió
con recurso del PFCE

SOCIALTIC

creative commons

ISBN 978-987-760-110-7
9 789877 601107